

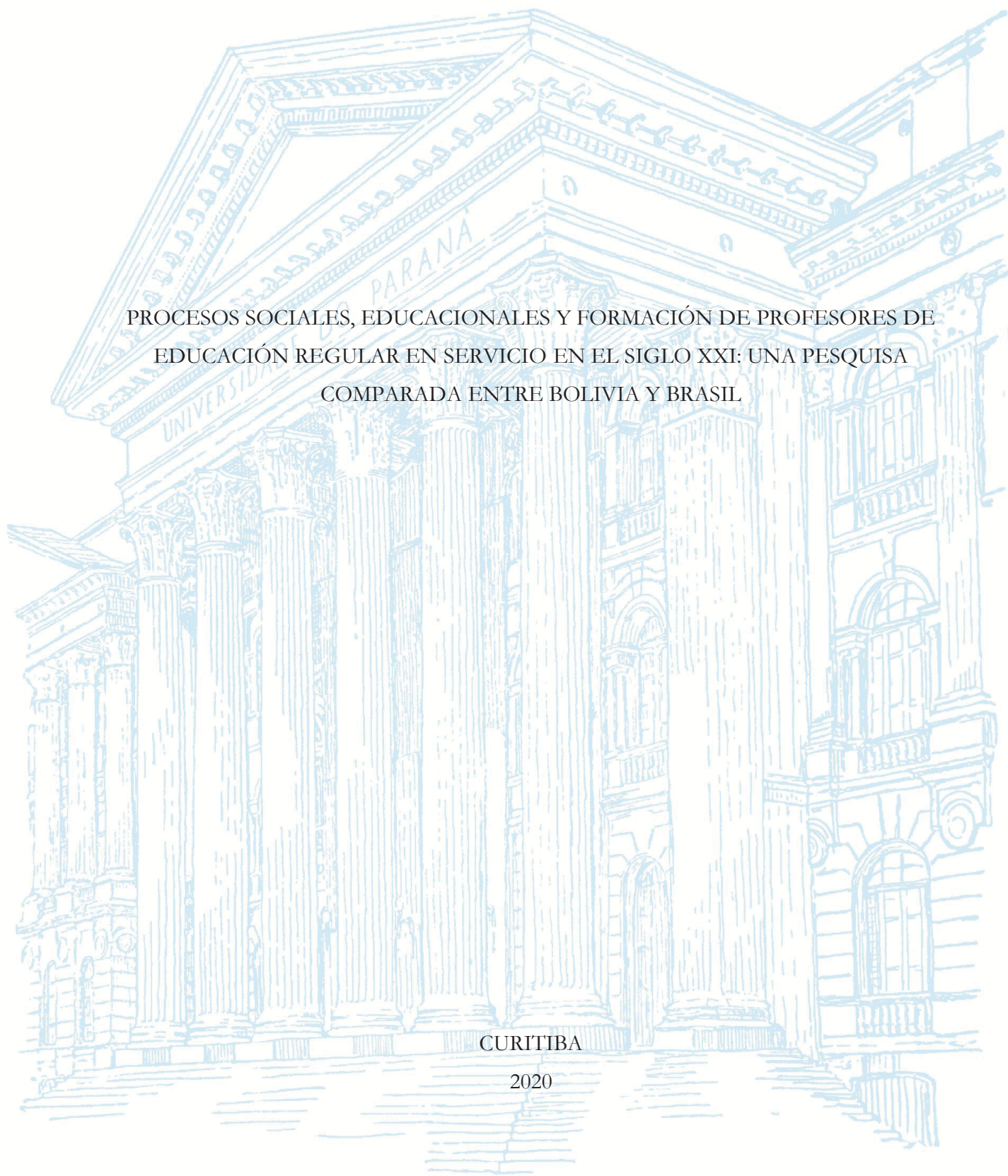
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SERGIO MARIO ORELLANO NARVAEZ

PROCESOS SOCIALES, EDUCACIONALES Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE
EDUCACIÓN REGULAR EN SERVICIO EN EL SIGLO XXI: UNA PESQUISA
COMPARADA ENTRE BOLIVIA Y BRASIL

CURITIBA

2020



SERGIO MARIO ORELLANO NARVAEZ

PROCESOS SOCIALES, EDUCACIONALES Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE
EDUCACIÓN REGULAR EN SERVICIO EN EL SIGLO XXI: UNA PESQUISA
COMPARADA ENTRE BOLIVIA Y BRASIL

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientadora: Prof. Dra. Simone Meucci

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Narvaez Orellano, Sergio Mario

Procesos sociales, educacionales y formación de profesores de educación regular en servicio en el siglo XXI : una pesquisa comparada entre Bolivia y Brasil. / Sergio Mario Orellano Narvaez. – Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Simone Meucci

1. Educação comparada. 2. Sociologia histórica. 3. Sociologia educacional. 4. Professores - Formação. 5. Educação – Brasil. 6. Educação – Bolívia. I. Meucci, Simone, 1970-. II. Título.

CDD – 301.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA -
40001016032P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SERGIO MARIO ORELLANO NARVAEZ** intitulada: **PROCESOS SOCIALES, EDUCACIONALES Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN REGULAR EN SERVICIO EN EL SIGLO XXI: UNA PESQUISA COMPARADA ENTRE BOLIVIA Y BRASIL**, sob orientação da Profa. Dra. **SIMONE MEUCCI**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 02 de Julho de 2020.

Assinatura Eletrônica
06/07/2020 20:36:39.0
SIMONE MEUCCI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
03/07/2020 10:13:20.0
VALÉRIA FLORIANO MACHADO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
02/07/2020 17:51:14.0
CLAUDIA REGINA BAUKAT SILVEIRA MOREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE POSITIVO)

Assinatura Eletrônica
02/07/2020 19:30:59.0
ARILDA FORTUNATA ARBOLEYA
Avaliador Externo (INSTITUTO SUPERIOR DO LITORAL DO PARANÁ -
ISULPAR)

A los profesores del ayer, hoy y mañana.

A mi papá y mamá, Mario y Rosa.

AGRADECIMENTOS

Cuando escribía la carta de postulación a las becas del Grupo Coímbra de Universidades Brasileñas y de la Organización de Estados Americanos, explicitaba con énfasis una atracción hacia la diversidad sociocultural brasileña de la que creo hoy no tenía suficiente idea y menos aún, de la cruenta desigualdad y violencia que oprimen a este grandioso país.

No puedo más que agradecer por la oportunidad de estudios que se me fue concedida en este extendido periodo de desarraigo, a la cual tan pocos bolivianos acceden en busca de una formación que aún no es ofrecida en nuestro país, brindándome las condiciones para una experiencia de vida e intelectual bastante valiosa y singular.

Este trabajo es producto colectivo de los diálogos que mantuviera con tantas personas amables antes y después de mi llegada a Curitiba. Agradezco a los profesores, profesoras, compañeros, compañeras y administrativos del Programa de Pos-Graduación en Sociología de la UFPR. Del mismo modo, a los amigos y amigas, extranjeros y nativos con quienes compartimos la vivencia universitaria de este periodo en la UFPR.

Agradezco a las profesoras de la bancas de cualificación y defensa, Prof. Dra. Edilene Coffaci de Lima, Prof. Dra. Claudia Regina Baukat Silveira Moreira, Prof. Dra. Valéria Floriano Machado, Prof. Dra. Arilda Fortunata Arbolea, que con su lectura crítica nos ayudaron a perfeccionar el trabajo.

Asimismo, agradezco especialmente a la brillante guía de mi orientadora Prof. Dra. Simone Meucci.

De la misma forma, mi profundo agradecimiento a toda mi cariñosa familia en Tarija, especialmente a mi papá, mamá, hermano, hermana y abuelita.

Por último, doy gracias a mi esposa Ilse y su tierna compañía en esta larga conversación que hemos iniciado desde hace tanto tiempo, así también por su sabia interlocución durante este delirio académico.

Muchas gracias por *tudo*.

Los niños mineros

Como filas de mendigas
Son las chozas harapientas,
Junto a las cuales se arrastran
Los muchachitos de greda.
Y la montaña monstruosa,
Con un gesto de hambre eterna,
Está detrás de los niños,
¡Abriendo su boca negra!...
Sus padres y sus abuelos,
Perdidos en las cavernas,
Son sólo radiografías,
Que brillan en las tinieblas.
Y gruñe aún la montaña,
Con la piel llena de lepras,
Pidiendo al pueblo minero
Bocados de carne fresca.
Y cada niño que crece
Agarra sus herramientas...
¡Da un salto mortal al aire
Y cae en la noche eterna!
¡Ay la montaña se traga
Generaciones enteras!
¿Quién salvará a los chiquillos
De sus fauces carniceras?

(ALFARO, Óscar, *La escuela de fiesta*, 1963)

RESUMO

Esta tese enfoca-se no estudo das inter-relações entre os processos de formação de professores da educação básica em serviço e a transformação do sistema educacional em Bolívia e Brasil, desde uma abordagem sócio histórica comparada de seus contextos, sem a qual suas peculiaridades se tornam incompreensíveis a uma totalidade. Nossa unidade de comparação foi composta simultaneamente das relações entre os programas de treinamento em serviço desenvolvidos durante a última década, o PARFOR no Brasil e o PROFOCOM na Bolívia, com os processos de transformação social e educacional em cada país. Nesse horizonte, foram descritos criticamente os marcos organizacionais e políticos, bem como as principais ações das políticas públicas na formação de professores em serviço, a partir da análise dialética das fontes documentais de informação e seus processos de implementação. Dessa forma, observamos que em ambos países, a requalificação da de professores em serviço aconteceu em instituições públicas de ensino superior, embora se deva ressaltar que o PROFOCOM foi desenvolvido em uma estrutura institucional associada às escolas normais renovadas, distante das universidades, em tanto que o PARFOR ocorreu fundamentalmente em programas universitários. Desde uma visão panorâmica, o processo no caso boliviano ocorreu em um curto período em que o PROFOCOM aconteceu, conseguindo formar quase todos os professores em serviço do setor público no nível de graduação, ou seja, a grande maioria do total de professores no país. Enquanto no caso brasileiro, essa requalificação foi implementada em um período prolongado, desde o início da sua exigência até os dias atuais, embora estritamente falando, essa requalificação se intensificou durante uma etapa mais curta desde a implementação do PARFOR. Por outro lado, no caso boliviano, essa aposta esteve projetada pelo novo modelo ideológico plurinacional do Estado, transmitido pela inserção transversal dos princípios do novo modelo educacional sócio comunitário produtivo em todas as disciplinas do currículo nacional e também nos currículos dos novos programas iniciais de formação e requalificação de professores em serviço, os quais teriam que levar a nova educação às aulas. Por seu lado, no caso brasileiro, será a diversificação curricular que conterà nas novas disciplinas obrigatórias da área de ciências humanas e nos novos temas transversais a todos os níveis, o núcleo de uma cidadania democrática, disciplinas que consequentemente e em conjunto com a necessidade de uma maior demanda no nível de formação e no de adequação disciplinar para atuar como professores no ensino regular promoverá o aperfeiçoamento de novos programas e modalidades de formação de professores em serviço. Nossas duas experiências educacionais que abordamos neste trabalho avançam há algumas décadas num mesmo caminho, em direção a uma educação para a democratização da vida social, embora que ainda existem grandes desafios.

Palavras-chave: Bolívia. Brasil. Educação comparada. Formação de professores em serviço. Sociologia histórica comparada.

ABSTRACT

This thesis focuses on the study of the interrelationships between the processes of training regular teachers in service and the transformation of the educational system in Bolivia and Brazil, from a socio-historical comparative approach to its contexts, without which its peculiarities become incomprehensible to a totality. Our comparison unit has been simultaneously made up of the relationships between the in-service teacher training programs developed during the last decade, PARFOR in Brazil and PROFOCOM in Bolivia, with the processes of social and educational transformation in each country. On this horizon, the organizational and political frameworks have been critically described, as well as the main actions of public policies on the training of teachers in service, based on the dialectical analysis of documentary sources of information and their implementation processes. In this way, we observe that in both countries, the requalification of in-service teachers was based in public higher education institutions, although it should be noted that PROFOCOM was developed in an institutional framework associated with the renewed normal schools distant from the universities, in so much so that PARFOR took place mainly in university programs. From a panoramic view, the process in the Bolivian case happened in a short period in which PROFOCOM took place, managing to retraining almost all of the in-service teachers in the public sector at the undergraduate level, that is to say to the vast majority of the country's total teaching profession. While in the Brazilian case, this requalification was deployed in a broad sense over an extended period from its requirement to the present day, although strictly speaking, this requalification was intensified during a shorter stage since the implementation of the PARFOR. On the other hand, in the Bolivian case, this bet was projected by the new plurinational ideological model conveyed through the transversal implementation of the principles of the new productive socio-community educational model, in all the subjects of the national curriculum, as well as in the curricula of the new initial teacher training and in-service teacher requalification programs, who would have to bring the new education to the classroom. For its part, in the Brazilian case, it will be the curricular diversification that it will contain in the new compulsory disciplines of the human sciences area and in the new transversal themes at all levels, the nucleus of a democratic citizenship, disciplines that consequently and jointly with the need for a greater demand in the level of training and in that of disciplinary adaptation to act as teachers in regular education, will promote the improvement of new programs and modalities of in-service teacher training. Our two educational experiences, which we have approached in this work, have been advancing for some decades on the same trajectory, towards an education for the democratization of social life, although great challenges remain.

Keywords: In-service teacher training. Bolivia. Brazil. Comparative education. Comparative historical sociology

RESUMEN

Esta tesis se enfocó en el estudio de las interrelaciones entre los procesos de formación de profesores de educación regular en servicio y la transformación del sistema educacional en Bolivia y Brasil, desde un abordaje socio histórico comparado de sus contextos, sin los cuales sus peculiaridades se hacen incomprensibles a una totalidad. Nuestra unidad de comparación estuvo simultáneamente constituida por las relaciones entre los programas de formación de profesores en ejercicio desenvueltos durante la última década, el Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (PARFOR) en Brasil y el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) en Bolivia, con los procesos de transformación social y educacional en cada país. En este horizonte, se describieron con sentido crítico los marcos organizacionales y políticos, así como las principales acciones de las políticas públicas sobre la formación de profesores en servicio, a partir del análisis dialéctico de fuentes documentales de información y de sus procesos de implementación. De esta forma, observamos que en los dos países, la recalificación de profesores en servicio estuvo afincada en instituciones de educación superior públicas, aunque es preciso resaltar que el PROFOCOM fue desenvuelto en una institucionalidad asociada a las renovadas escuelas Normales distanciadas de las universidades, en tanto que el PARFOR aconteció fundamentalmente en programas universitarios. Desde una visión panorámica, el proceso en el caso boliviano sucedió en un periodo corto en el que aconteciera el PROFOCOM, consiguiendo formar en el nivel de licenciatura a casi la totalidad de los profesores en ejercicio en el sector público, es decir a la gran mayoría del total del magisterio del país. Mientras que en el caso brasileiro, esta recalificación fue desplegándose en sentido amplio en un periodo extenso desde su exigencia hasta la actualidad, aunque en sentido estricto, esta recalificación se intensificó durante una etapa más corta desde la implementación del PARFOR. Por otra parte, en el caso boliviano, esta apuesta estuvo proyectada por el nuevo modelo ideológico plurinacional del Estado vehiculado mediante la implementación transversal de los principios del nuevo modelo educativo socio comunitario productivo en la totalidad de las asignaturas del currículo nacional, así como en los currículos de la nueva formación inicial de profesores y de los programas de la recalificación de profesores en servicio, quienes tendrían que llevar la nueva educación a las aulas. Por su parte, en el caso brasileiro, será la diversificación curricular que contendrá en las nuevas disciplinas obligatorias del área de ciencias humanas y en las nuevas temáticas transversales a todos los niveles, el núcleo de una ciudadanía democrática, disciplinas que consiguientemente y conjuntamente con la necesidad de una mayor exigencia en el nivel de formación y en el de adecuación disciplinar para actuar como profesores en la educación regular, impulsaran el perfeccionamiento de nuevos programas y modalidades de formación de profesores en servicio. Nuestras dos experiencias analizadas, avanzan desde hace ya algunas décadas en una misma trayectoria, hacia una educación para la democratización de la vida social, aunque restan todavía grandes desafíos.

Palabras-clave: Bolivia. Brasil. Educación comparada. Formación de profesores en servicio. Sociología histórica comparada.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PRINCIPALES TRANSFORMACIONES SOCIOPOLÍTICAS, EDUCACIONALES Y DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN DEMOCRACIA.....	97
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MATRÍCULA EN ESFM EN BOLIVIA 2005 – 2015 Y EN LICENCIATURA EN BRASIL 2001 – 2016	164
GRÁFICO 2 – TOTAL DE PROFESORES EN SERVICIO PÚBLICO SEGÚN ESCOLARIDAD 2000 – 2017	193
GRÁFICO 3 – TOTAL DE DIRECTORES EN SERVICIO PÚBLICO SEGÚN ESCOLARIDAD 2000 – 2017	194
GRÁFICO 4 – MATRÍCULAS EN EL PARFOR 2009 – 2013 SEGÚN TIPO DE FORMACIÓN	198
GRÁFICO 5 – PORCENTAJE DE DISCIPLINAS MINISTRADAS POR PROFESORES CON FORMACIÓN SUPERIOR DE LICENCIATURA EN LA MISMA ÁREA EN QUE ACTUAN SEGÚN NÍVEL DE ENSEÑANZA Y REGIÓN 2018	198
GRÁFICO 6 – ESCOLARIDAD DE LOS PROFESORES DE LOS AÑOS INICIALES DE NIVEL FUNDAMENTAL 2014 - 2018	203
GRÁFICO 7 – PORCENTAJE DE PROFESORES CON GRADO DE LICENCIATURA E ÍNDICE DE ADECUACIÓN SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA 2018..	205
GRÁFICO 8 – PORCENTAJE DE PROFESORES CON GRADO DE LICENCIATURA DE EDUCACIÓN BÁSICA SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA 1991 - 2019.	206
GRÁFICO 9 – RELACIÓN DE PARTICIPANTES Y POBLACIÓN META DEL PROFOCOM Y PARFOR.....	207

LISTA DE CUADROS

CUADRO 1 – EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.....	54
CUADRO 2 – CURRÍCULO DE PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL	68
CUADRO 3 – CURRÍCULO DE SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA.....	68
CUADRO 4 – CURRÍCULOS REGIONALIZADOS APROBADOS CON RESOLUCIÓN MINISTERIAL HASTA FEBRERO DE 2017.	70
CUADRO 5 – CURRÍCULOS REGIONALIZADOS CULMINADOS Y EN PROCESO DE RESOLUCIÓN MINISTERIAL EN 2017.....	70
CUADRO 6 – CURRÍCULOS REGIONALIZADOS EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN EN 2017.....	71
CUADRO 7 – CURRÍCULO DE NIVEL FUNDAMENTAL DE AÑOS INICIALES (1° A 5°) Y AÑOS FINALES (6° A 9°)	87
CUADRO 8 – CURRÍCULO DE NIVEL MEDIO.....	88
CUADRO 9 – CURRÍCULO DE NIVEL FUNDAMENTAL DE AÑOS INICIALES (1° A 6°) Y AÑOS FINALES (7° A 9°) EN LA NBCC.....	88
CUADRO 10 – CURRÍCULO DE NIVEL MEDIO EN LA NBCC.....	89
CUADRO 11 – PRINCIPALES TRANSFORMACIONES SOCIOPOLÍTICAS, EDUCACIONALES Y DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN DEMOCRACIA.....	96
CUADRO 12 – CURRÍCULO DEL PROFOCOM, NIVELES PRIMARIA Y SECUNDARIA	187

LISTA DE TABLAS

TABLA 1 – MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN BOLIVIA Y BRASIL.	163
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS O SIGLAS

ANDES	- Sindicato Nacional de los Docentes de las Instituciones de Enseñanza Superior
ANFOPE	- Asociación Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica
ANFOPE	- Asociación Nacional por la Formación de Profesionales de la Educación
ANPAE	- Asociación Nacional de Políticas y Administración de la Educación
ANPED	- Asociación Nacional de Pos-graduación y Pesquisa en Educación
BEIOCA	- Bloque Educativo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano
BM	- Banco Mundial
BNCC	- Base Nacional Común Curricular
BRICS	- Brasil, Rusia, India, China, Singapur
CAN	- Comunidad Andina de Naciones
CAPES	- Coordinadora de Perfeccionamiento de Personal de Educación Superior
CBFD	- Currículo Base de Formación Docente
CEDES	- Centro de Estudios Educación & Sociedad
CEPAL	- Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPOs	- Consejos Educativos de los Pueblos Originarios
CEUB	- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
CMERB	- Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia
CMERB	- Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia
CNE	- Consejo Nacional de Educación
CNTE	- Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación
COB	- Central Obrera Boliviana
CONEA	- Conferencia Nacional de la Educación
CONEB	- Conferencia Nacional de la Educación Básica
CONSED	- Consejo Nacional de Secretarios de Educación
CPE	- Constitución Política del Estado
CPTE	- Comunidades de Producción y Transformación
CRES	- Conferencia Regional de Educación Superior
CSN	- Cursos Superiores Normales
CSUTCB	- Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CTEUB	- Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia
CUT	- Central Única de Trabajadores
D. S.	- Decreto Supremo

DDE	- Direcciones Departamentales de Educación
EIB	- Educación Intercultural Bilingüe
EJA	- Educación de Jóvenes y Adultos
ENEM	- Examen Nacional de Enseñanza en el nivel Medio
ENS	- Escuela Normal de Sucre
EPT	- Educación Profesional y Tecnológica
ERCE	- Estudio Regional Comparativo y Explicativo
ESFM	- Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros
FIES	- Fondo de Inversión en Educación Superior
FORUNDIR	- Fórum de Directores de Facultades de las Universidades Públicas
FPJS	- Formación de Profesores para la Justicia Social
FUNDEB	- Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación
FUNDEF	- Fondo de Desarrollo de la Educación Fundamental
GESTAR	- Programa Gestión de Aprendizaje Escolar
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística
ICLs	- Institutos de Culturas y Lenguas Originarias
IDEB	- Índice de Desarrollo de la Educación Básica
IES	- Instituciones de Educación Superior
IESALC	- Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe
IFETs	- Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología
INE	- Instituto Nacional de Estadística
INFOPER	- Instituto de Formación Permanente
INS-EIB	- Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe
INSSB	- Instituto Normal Superior Simón Bolívar
IPELC	- Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Cultura
ISER	- Instituto Superior de Educación Rural
ISEs	- Institutos Superiores de Educación
LDBEN	- Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
LEASEP	- Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”
LLECE	- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa
MAC	- Ministerio de Asuntos Campesinos
MAS-IPSP	- Movimientos al Socialismo – Instrumento por la Soberanía de los Pueblos
ME	- Ministerio de Educación

MEC	- Ministerio de Educación y Cultura
MERCOSUR	- Mercado Común del Sur
MESCP	- Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo
MP	- Medida Provisoria
OCDE	- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODS	- Objetivos del Desarrollo Sostenible
ONU	- Organización de las Naciones Unidas
OREALC	- Organización Regional para la Educación en América Latina y el Caribe
PAR	- Plan de Acciones Articuladas
PARFOR	- Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica
PDE	- Plan de Desenvolvimiento de la Educación
PEAMS	- Programa de Especialización y Actualización de Maestras y Maestros de Secundaria
PEC	- Proyecto de Enmienda Constitucional
PIBID	- Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia
PIBID-Diversidad	- Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia para la Diversidad
PISA	- Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
PND	- Plan Nacional de Desarrollo
PNE	- Plan Nacional de Educación
PNFPMEB	- Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica
PNLA	- Programa Nacional del Libro Didáctico para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos
PNLD	- Programa Nacional del Libro Didáctico
PNLD-Braille	- Programa Nacional del Libro Didáctico en Braille
PPMI	- Programa de Profesionalización de Maestros Interinos
PROACED	- Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente
PROCAMPO	- Programa de Apoyo a la Formación Superior en Licenciatura en Educación del Campo
PRO-DOCENCIA	- Programa de Consolidación de las Licenciaturas
PROEIB Andes	- Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
PROFOCOM	- Programa de Formación Complementaria de Maestros y Maestras

ProJOVEN	- Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes
PROLIND	- Programa de Apoyo a la Formación Superior y Licenciaturas Interculturales Indígenas
PROUNI	- Programa Universidad para Todos
PRP	- Programa de Residencia Pedagógica
PT	- Partido de los Trabajadores
R. M.	- Resolución Ministerial
REUNI	- Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales
SEE	- Secretarías Estadales de Educación
SEP	- Sistema Educativo Plurinacional
SIMECAL	- Sistema de Medición de la Calidad Educativa
SNFD	- Sistema Nacional de Formación Docente
UAB	- Universidad Abierta del Brasil
UDIME	- Unión Nacional de Dirigentes de Educación
UNEFCO	- Unidad Especializada de Formación Continua
UNESCO	- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UP	- Universidad Pedagógica

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	23
1.1	PROBLEMA DE ANÁLISIS	23
1.2	EL MÉTODO EN LA EDUCACIÓN COMPARADA.....	30
1.2.1	Fuentes.....	36
1.3	ORGANIZACIÓN DE LA PESQUISA	37
2.	EL PANORAMA DE LOS PROCESOS SOCIALES Y EDUCACIONALES....	39
2.1	INTRODUCCIÓN	39
2.2	NOTAS SOBRE LOS PROCESOS HISTÓRICOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LOS ESTUDIOS SOCIALES DEL CURRÍCULO	39
2.2.1	La teoría social y la cuestión de lo histórico	39
2.2.2	Proyectos de sociedad y políticas culturales	42
2.2.3	Estudios sociales de las políticas educativas: funcionalismo y crítica social	46
2.2.4	La sociología de la educación y el estudio del currículo	48
2.3	BOLIVIA.....	54
2.3.1	El ‘proceso de cambio’	54
2.3.2	La ‘revolución democrática cultural’ y la educación.....	56
2.3.3	Las políticas educativas plurinacionales	58
2.3.4	La Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez	61
2.3.5	La transición de la transformación estructural y curricular de la educación regular.....	63
2.3.6	El nuevo currículo de educación regular.....	67
2.4	BRASIL.....	72
2.4.1	El advenimiento del PT	72
2.4.2	La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN): contexto sociopolítico y proyectos educacionales.....	74
2.4.3	Políticas educativas en el gobierno del PT.....	76
2.4.4	La retomada de la educación para la democracia.....	80
2.4.5	Transformaciones educativas estructurales y curriculares	83
2.5	CONSIDERACIONES FINALES	89
2.5.1	Procesos temporales.....	89
2.5.2	Estabilidad de los procesos educacionales.....	90
2.5.3	Institucionalidad y regulación educativa	90
2.5.4	Relaciones entre las organizaciones magisteriales y los gobiernos.....	92

2.5.5 Políticas educativas de educación regular	92
2.5.6 Proyectos de sociedad y educación.....	93
2.5.7 Educación regular única y diferenciada.....	94
2.5.8 Organización de las disciplinas en los currículos.....	95
3. LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN REGULAR	98
3.1 INTRODUCCIÓN	98
3.2 NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES.....	98
3.2.1 Los estudios sociales sobre la formación de profesores	98
3.2.2 Agendas de reformas de formación de profesores.....	104
3.3 BOLIVIA.....	110
3.3.1 Consideraciones generales sobre la formación de profesores de educación regular	110
3.3.1.1 La tradición normalista	110
3.3.1.2 Normales rurales y urbanas	112
3.3.1.3 La educación intercultural bilingüe	114
3.3.2 La formación de profesores en la actualidad: de las Normales a las nuevas Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros.....	116
3.3.3 Acciones de las políticas de formación de profesores de educación regular	121
3.3.4 La educación superior boliviana y la formación de profesores de educación regular	123
3.3.4.1 Avances y desarticulaciones en la educación superior.....	131
3.3.5 Las licenciaturas en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM)	
133	
3.4 BRASIL.....	136
3.4.1 Regulaciones de las políticas de formación de profesores de educación regular	136
3.4.1.1 El reciente contexto, la nueva BNCC y la formación de profesores	142
3.4.2 Acciones de las políticas de formación de profesores de educación regular	144
3.4.3 La educación superior brasilera y la formación de profesores de educación regular	146
3.4.4 Las licenciaturas como parte de la educación superior brasilera	153
3.4.4.1 Las licenciaturas en pedagogía	156
3.5 CONSIDERACIONES FINALES	157
3.5.1 Entre varias agendas de formación de formación de profesores	157
3.5.2 Entre un modelo unificado y la diversificación de la formación de profesores.....	158
3.5.3 Entre la institucionalidad magisterial y universitaria	159
3.5.4 La oferta, admisión y demanda de la formación inicial de profesores.....	161
3.5.5 Organización disciplinar del conocimiento en las graduaciones	162

3.5.6 Las licenciaturas como parte de la educación superior	163
4. LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN SERVICIO EN EL PARFOR Y PROFOCOM.....	166
4.1 INTRODUCCIÓN	166
4.2 LOS ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	166
4.3 LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN COMPARADA ENTRE BOLIVIA Y BRASIL Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES	169
4.4 LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EJERCICIO COMO UN CIRCUITO DE CULTURA	173
4.5 NOTAS BREVES SOBRE LAS CONDICIONES DE INGRESO Y LABORALES DE LOS PROFESORES.....	176
4.6 BOLIVIA.....	178
4.6.1 El Programa de Especialización y Actualización de Maestras y Maestros de Secundaria (PEAMS)	179
4.6.1.1 Formulación.....	179
4.6.1.2 Implementación	180
4.6.1.3 Institucionalización.....	181
4.6.2 El Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI).....	181
4.6.2.1 Formulación.....	181
4.6.2.2 Implementación	183
4.6.2.3 Institucionalización.....	184
4.6.3 El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM)	184
4.6.3.1 Formulación.....	184
4.6.3.2 Implementación	189
4.6.3.3 Institucionalización.....	190
4.6.4 El Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente (PROACED) 190	
4.6.4.1 Formulación.....	191
4.6.4.2 Implementación	191
4.6.5 Nivel de graduación e indicador de adecuación.....	192
4.7 BRASIL.....	195
4.7.1 El Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (PARFOR)	195

4.7.1.1	Formulación.....	195
4.7.1.2	Implementación	198
4.7.1.3	Institucionalización.....	201
4.7.2	Indicadores de adecuación de la formación en las disciplinas en las que se actúa.....	201
4.7.3	Nivel de adecuación según el grado académico	202
4.7.4	Algunas experiencias en el PARFOR.....	205
4.8	CONSIDERACIONES FINALES	207
4.8.1	Representación.....	207
4.8.2	Regulación	208
4.8.3	Identidad.....	210
4.8.4	Producción	211
4.8.5	Consumo.....	213
5.	CONCLUSIONES GENERALES	215
5.1	PROCESOS SOCIALES Y EDUCACIONALES.....	215
5.2	LA FORMACIÓN DE PROFESORES.....	216
5.3	LAS EXPERIENCIAS DEL PROFOCOM Y PARFOR.....	219
5.4	TEMPORALIDAD Y PERSONALIDAD SOCIAL.....	221
5.5	CUESTIONES A SEGUIR SIENDO PENSADAS.....	223
	REFERENCIAS	228
	APÉNDICE 1 – BREVES CONSIDERACIONES SOCIOECONOMICAS,	
	DEMOGRÁFICAS Y EDUCACIONALES DE BOLIVIA Y BRASIL.....	248

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PROBLEMA DE ANÁLISIS

El retorno a la democracia en Latinoamérica luego del periodo de dictadura se dio como consecuencia de la lucha social generalizada¹. Los regímenes autoritarios y antidemocráticos impulsaron también como contrapartida procesos de sociabilidad clandestinos que reforzaron los lazos sociales entre la sociedad civil que, entre otras causas, posibilitaron la lucha política para el retorno a la democracia en la década de los ochenta (CALDERON, 1996).

La experiencia brasilera retornó a la democracia con la convocatoria a una asamblea constituyente, mientras que en la boliviana solo se gestará una reforma constitucional una década más tarde y después de dos décadas una nueva constitución.

Asimismo, durante los últimos años de la década de los ochenta y acentuadamente en los noventa, es observable un proceso simultáneo en gran parte de la región en general y en ambos países en particular, en el que los gobiernos implementaron explícitamente políticas neoliberales (SADER; GENTILI, et al., 1996), concretizándose principalmente en la reforma monetaria y en la privatización de varias empresas estatales bajo el argumento de su capitalización.

Las consecuencias económicas de las dictaduras concretizadas en las altas tasas de inflación en la década de redemocratización de los ochenta, presionaron e impulsaron a la sociedad a aceptar en cierta medida la instauración de los proyectos neoliberales de los gobiernos, más la inflación era solo un pretexto estratégico sin mayores fundamentos para imponer el nuevo modelo económico y político (ANDERSON, 1996, p. 22). Como señala Anderson (1996, p. 21, traducción nuestra)², “la lección que queda de la larga experiencia boliviana es esta: hay un equivalente funcional al trauma de la dictadura militar como mecanismo para inducir democrática y no coercitivamente un pueblo a aceptar políticas neoliberales de las más drásticas. Este equivalente es la hiperinflación”. Un proceso muy parecido al que aconteció en el caso brasilero a inicios de los noventa (ANDERSON, 1996, p. 21-22)³.

Es preciso resaltar que varios países del sub continente suramericano, experimentaron paralelamente dos procesos antagónicos en la práctica, democracia y neoliberalismo. Como señala

¹ Este último periodo de dictadura en sentido amplio se extendió en el caso brasilero prácticamente desde 1964 hasta 1985. Por su parte, en el caso boliviano fue desde 1965 hasta 1982.

² “a lição que fica da longa experiência boliviana é esta: há um equivalente funcional ao trauma da ditadura militar como mecanismo para induzir democrática e não coercitivamente um povo a aceitar políticas neoliberais das mais drásticas. Este equivalente é a hiperinflação”.

³ Chile y Bolivia serían los primeros países de la región a insertar este modelo y a convertirse en referencias mundiales, tanto para países alineados como para países socialistas en transición, respectivamente (ANDERSON, 1996, p. 20-21).

Balivar (2013), neoliberalismo y desdemocratización van juntos, indiferenciando las esferas económica y política, que se entrelazan para posibilitar la conjugación de:

la desregularización del mercado con permanentes intervenciones del Estado o de otras 'agencias' de poder de la sociedad civil e incluso en la intimidad de los sujetos que tienden a 'crear' a un nuevo ciudadano desde cero, gobernado únicamente por la lógica del cálculo económico. El Estado se desentiende de la producción, del cuidado de las infraestructuras, de los servicios sociales, incluso de la investigación científica, pero está más que nunca comprometido en una 'antroponomía', que tiende a normalizar la sociedad utilizando para ello la mediación de toda una serie de organizaciones de la sociedad civil (BALIVAR, 2013, p 167-168).

A su vez, la gobernanza del proyecto neoliberal no se interesa por la disminución del conflicto, sino que tiende a instrumentalizarlo, "de ese modo el conflicto es 'particularizado' y suprimido', pero de todos modos violentamente desprovisto de su rol constituyente, que implica el acceso de todos los antagonismos y de sus portadores a la esfera pública" (BALIVAR, 2013, p 194).

En este contexto y de esta forma, por una parte se reconstruía el proceso de democratización latinoamericana iniciado en la primera mitad del siglo XX e interrumpido largamente por el periodo de dictaduras, mientras que por otra parte, se instauraba rápidamente en los Estados el modelo neoliberal.

Por consiguiente, el proceso de redemocratización de Latinoamérica en general y el de ambos países en especial, adquiere un desenvolvimiento particular, entre medio de dos lógicas antinómicas que pasarían a modularse de cierta forma y medida con los gobiernos denominados de progresistas en el actual siglo, más que continúan como las grandes vertientes de las contradicciones sociales en la actualidad, que también van a reflejarse con sus consecuencias en sus procesos educativos, por medio de su privatización y del propio tipo de proyecto educacional.

De hecho, desde fines de los años noventa y principios del siglo XXI, gran parte de Sud América experimentó progresivamente la llegada de varios gobiernos que introdujeran innovaciones políticas y constitucionales reconocidas en el contexto mundial (COUFFIGNAL, 2008, 2013), contrarrestando en parte el periodo neoliberal que les antecedió, con la elaboración, implementación e institucionalización de diversas y múltiples políticas sociales, entre otras educativas, reforzando de esta forma el reciente proceso de democratización pos dictadura militar en varios países de la región, iniciado a principios de los años ochenta.

Dos de estos países fueron los limítrofes Bolivia y Brasil, el primero con la llegada de Evo Morales a la presidencia en el año 2005 y el segundo, con la asunción de la presidencia de Luiz Ignacio 'Lula' Da Silva en el año 2002, naciones en las que posteriormente se iniciaran substanciales transformaciones sociales, aunque todavía resten múltiples desafíos pendientes.

Durante esta virada política del siglo XXI, estos dos líderes políticos y los movimientos sociales latinoamericanos asociados a ideologías de izquierda, tuvieron que pasar de una crítica radical a los anteriores gobiernos, hacia un discurso funcional de gobierno del Estado, lidiando con las complejidades intrínsecas a estas prácticas políticas de gestión pública.

Como parte de un conjunto de nuevas políticas sociales, la educación pública se constituyó en uno de los tópicos centrales para promover los nuevos proyectos de sociedad en estos dos países, implementándose acciones en varias de sus dimensiones, establecidas mediante los correspondientes procesos legislativos, entre otros, nuevas constituciones, enmiendas constitucionales, leyes, decretos, medidas provisorias, resoluciones ministeriales. De hecho, estos dos países se encuentran entre los países de la región con significativas inversiones en educación entre 2005 y 2016 (APÉNDICE 1).

Algunas de estas políticas educativas, orientadas por las tendencias internacionales, bajo el presupuesto de la importancia del profesor en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje o por las necesidades locales para revertir las bajas tasas de formación de nivel superior de los maestros en estos dos países, estuvieron enfocadas en las condiciones laboral del magisterio en el interior del sistema educacional, así como también orientadas a la promoción de la recalificación de los maestros de educación regular y su consiguiente profesionalización en el nivel de educación superior, a fines de democratizar el acceso a la calidad educativa, aunque no siempre se hayan tomado los senderos necesariamente más óptimos.

Consiguientemente, a nivel general las organizaciones sindicales de los profesores en los dos países mantuvieron buenas relaciones políticas con estos gobiernos, lo que coadyuvo en parte a la implementación de estas políticas, no sin resalvos (FERRAZ; GUINDIN, 2014, TALAVERA, 2015).

De esta forma, miles de maestros de educación regular cursaron diversos programas, en varias modalidades de graduación y en diversas instituciones de educación superior, para la obtención de un diploma de licenciatura en el nivel de educación superior, que los habilitara para ejercer el magisterio de educación regular.

Cabe aclarar que lo que se concibe con el nombre de Licenciatura en Bolivia, corresponde al *Bacharelado* brasileiro y lo que en Brasil es concebido como Licenciatura, no existe como modalidad universitaria en Bolivia, aunque bien podría ser equivalente a la reciente titulación de profesores en el nivel de licenciatura ofrecida en las nuevas Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM). La titulación de *Bacharelado* está orientada a un perfil académico y la de Licenciatura a un perfil magisterial. Complementariamente, señalamos que la Licenciatura

brasileña es equivalente a lo que se conoce como Profesorado en otros países de Latinoamérica, como por ejemplo en Argentina.

En general, este proceso de profesionalización del magisterio en el nivel de educación superior, estuvo aconteciendo en Bolivia de forma intermitente y progresiva desde mediados de los años noventa y en forma similar en Brasil aunque desde mucho antes para el nivel secundario. Sin embargo, fue a partir de la primera década del siglo XXI que esta práctica experimentó una progresiva expansión en la formación inicial de profesores de todos los niveles de educación regular en cursos de educación superior, conforme a las nuevas políticas educativas de los dos países.

Asimismo, desde inicios de la segunda década del presente siglo, la formación en nivel de educación superior del magisterio en servicio en cada uno de estos países, también experimentó varias acciones de promoción de su profesionalización, tanto en la nivelación de sus graduaciones al nivel superior en la modalidad de licenciatura, así como en la adecuación de sus formaciones a las disciplinas en las que actúan los profesores. Acciones que casualmente se concentraron significativamente en torno a dos respectivos programas nacionales de formación de profesores en servicio, el Plan Nacional de Formación de Profesores da Educación Básica (PARFOR) en el caso brasileño y el Programa de Formación Complementaria de Maestros y Maestras en Ejercicio (PROFOCOM) en el caso boliviano.

Es preciso señalar que las modalidades de formación en servicio que se experimentaron, tienen algunas características especiales, puesto que se distinguen de su convencional clasificación, que la considera como parte de la formación continua concebida también para aglomerar a cursos de formación cortos sin titulación o a la formación de posgrado en sus diferentes niveles. En estas experiencias, la formación en servicio suponía en algunos casos una especie de formación inicial, con respecto a un nuevo nivel de grado, a una nueva modalidad de habilitación o a una segunda formación inicial en una otra especialidad. Asimismo, estos programas ofrecían una recalificación de los profesores que garantizaba con sus titulaciones la certificación oficial requerida para ingresar o dar continuidad de sus carreras magisteriales.

Con base en nuestros abordajes iniciales a la temática, observamos de forma preliminar una retórica que, tanto en los documentos oficiales cuanto en las pesquisas, parecía sugerir que en general, en el caso brasileño una tendencia a una demanda de más profesores adecuadamente formados, mientras que en el caso boliviano parecía que la directriz era reducir la oferta de formación inicial de profesores. Asimismo, nos empezábamos a cuestionar sobre por qué y cómo el magisterio boliviano se mantuvo y mantiene históricamente apartado del sistema universitario,

mientras que en el caso brasilero había sido posible la implementación de una relativa articulación entre instituciones de educación superior para la formación inicial y continuada de maestros.

Con todo, el abordaje para una comprensión detallada sobre la formación de profesores en servicio, nos remitía a varias dimensiones educativas, entre otras, al menos a observar a las exigencias de formación de profesores para actuar en la educación regular, a las reformas curriculares de la educación regular que influenciaban en la formación de profesores para esos niveles, a las reformas de los sistemas educativos nacionales en los que se encontraban insertadas las reformas curriculares, así como a los propios currículos de formación para profesores, tanto inicial como en servicio. Dimensiones que no habían sido abordadas en la literatura desde una visión integral.

En sentido amplio, las relaciones entre Estado, educación y sociedad han estado siendo pensadas en las ciencias sociales desde múltiples y diversas vertientes a lo largo del último siglo. Según una sugerente síntesis de Dubet y Martucelli (1998), las tres funciones esenciales del sistema escolar son, la de distribución, la educativa y la de socialización. Las funciones de distribución de la utilidad social y económica de los diplomas y calificaciones en los estatus y mercados de trabajo; Las funciones educativas vinculadas “al proyecto de producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su ‘utilidad’ social”, crítico e individualizado; Y las funciones de socialización orientadas a “la integración en un sistema y una sociedad” (DUBET; MARTUCELLI, 1998, 26-28).

Complementariamente, Dubet (2006) denota que las tareas institucionales del sistema de educación (socialización, distribución y educativa) se combinan con las lógicas de acción de los sujetos (integración, estrategia y subjetivación) de forma compleja, puesto que las instituciones educativas combinan también por su parte diferentes fines y principios, entre los cuales podemos advertir a tres ‘antinomias’ de difícil resolución, entre: la ‘integración’ en un modelo cultural compartido y la ‘distribución’ dentro de una jerarquía de competencias escolares; una ‘educación’ para desarrollar una capacidad crítica, una autonomía como sujetos y la ‘utilidad’ de los estudios para futuros trabajos; y entre el principio de ‘igualdad’ de éxito en la escuela para todos y la competencia liberal que distingue por el ‘mérito’ (DUBET, 2006).

En este horizonte, teniendo en cuenta que los profesores se convierten en cierto tipo de estudiantes durante los procesos de su formación en servicio, hasta cierto punto es posible concebir a los estudiantes de estos programas, es decir a los profesores, como sujetos que viven la recualificación profesional en servicio, como una ‘experiencia escolar’ (DUBET; MARTUCELLI, 1998), es decir, una experiencia en las que combinan de forma compleja estas tres lógicas de acción, conjugándolas dentro de las tres funciones del sistema de educación (DUBET, 2006).

Por otra parte, simultáneamente, los procesos de profesionalización de profesores de educación regular generalmente se tornan también en una pieza fundamental de las reformas educativas y curriculares y por consiguiente, son un elemento central de los procesos de transformación social en cada nuevo contexto histórico (POPKEWITZ; PEREYRA, 1992, POPKEWITZ, 1997, ZEICHNER; LISTON, 1997, PERRENOUD, 1997, APPLE, 2001, WHITTY, 2001, BALL, 2012, BOURDIEU; PASSERON, 2018).

En este sentido, cabe resaltar que nuestra pesquisa se enfoca en esta segunda dimensión, es decir, en el estudio de las interrelaciones entre estos procesos de transformación del sistema educacional, desde un abordaje socio histórico de sus contextos, sin los cuales sus peculiaridades se hacen incomprensibles a una totalidad. Dejando para un futuro trabajo, el abordaje a estos procesos sociales y educacionales desde las perspectivas de los profesores.

Complementariamente, resulta relevante reseñar que los procesos de industrialización se encuentran cada vez más articulados a los proyectos educacionales, no obstante, históricamente los desenvolvimientos educativos también han estado relacionados anteriormente, entre otros, a los proyectos de nación e identidad de un país, por lo que tanto estratificación social, así como cohesión social, se hacen partes constitutivas de los procesos educacionales nacionales según cada experiencia particular (CARL, 2012).

Asimismo, es necesario denotar que las políticas educativas y de formación de profesores se encuentran, desde las últimas tres décadas, cada vez más influenciadas por la globalización y la gobernanza educativa (DALE, 2002, 2006), así como por agendas globales de formación de profesores (ZEICHNER, 2003), mediante la acentuación de procesos de difusión/transferencia de políticas públicas (FARIA, ET AL., 2016).

A pesar de que Bolivia y Brasil han atravesado por diferenciadas experiencias de industrialización y de formación nacional, todavía es posible comparar a sus dos sistemas educacionales (APÉNDICE 1), más solo a partir de la exploración de sus especificidades y de sus funciones, en cuanto que articuladas a un análisis procesual de sus contextos históricos sociales (BOURDIEU; PASSERON, 1979, COWEN, 2012).

Aunque los procesos de socialización ocurren cada vez más en variados espacios y momentos de la vida social, la educación formal continúa a ser una institución que tiene una potencial influencia en la formación de la personalidad.

No obstante, las tasas de cobertura y de matrícula en la educación formal en países en desenvolvimiento generalmente no consiguen abarcar a la totalidad de sus poblaciones, alcanzando en el mejor de los casos a pocos años de escolarización (APÉNDICE 1).

Aunque se debe resaltar que las matrículas universitarias en latinoamericana se expandieron rápidamente en las dos últimas décadas (LAMAITRE, et al., 2018, BANCO MUNDIAL, 2017), las tasas brutas y netas de educación superior en los países de la región aún se encuentran entre las más bajas dentro de una perspectiva comparada, con respecto a las de algunos países de otros subcontinentes que llegan al menos a duplicarlas (BRUNNER, 2016).

En este contexto, es la educación regular la que aún se constituye en el núcleo duro de la experiencia educacional de la mayoría de la población de la región, alcanzando tasas elevadas de cobertura y matrícula en los años iniciales y medianas en los años finales de este nivel escolar (UNESCO, 2020, APÉNDICE 1).

Simultáneamente, la educación regular alcanza también una preeminencia central al brindar una formación enciclopédica, con una diversidad disciplinar amplia, misma que pasa a ser reducida en la educación superior, a partir de la elección de una graduación disciplinar específica con el objeto de una mayor especialización en un área del conocimiento.

En este horizonte, tanto cuantitativamente como cualitativamente, la educación regular se torna significativamente relevante para la mayoría de las sociedades de los países de nuestra región.

En suma, es importante advertir que al abordar desde una perspectiva comparada a estos procesos de profesionalización mediante la recalificación de los profesores en Bolivia y Brasil durante las primeras décadas del actual siglo, no es posible omitir observaciones sobre los intersticios entre las transformaciones políticas y sociales, las reformas educacionales y el lugar de la formación de profesores de educación regular en servicio en el nivel de educación superior como un todo. Asimismo, no podemos dejar de lado ni las diferencias, ni las convergencias, entre estas dos experiencias educacionales, no siempre desistiendo de renunciar a la inconmensurabilidad y teniendo en consideración de cuanto la comparación nos provee de una epistemología para pensar a la educación.

En este sentido, resulta fundamental indagar por ¿Cuáles y como han sido las condiciones históricas, políticas, sociales y culturales de los procesos para la formación y recalificación de profesores de educación básica en Bolivia y Brasil en el siglo XXI?, ¿Cómo se encuentran relacionadas las transformaciones sociales, los procesos educativos y la formación y recualificación de profesores?, ¿Estas transformaciones educativas contribuyeron a ampliar o a disminuir los procesos de democratización?, ¿Que se presentó como reformas educativas y de formación de profesores y que significaron en cada uno de los respectivos países?, ¿Cuáles y como han sido las relaciones entre los proyectos de sociedad y la organización y legitimación del conocimiento durante estos procesos? Cuestiones que nos sugieren valiosos análisis para los

estudios sociales de la educación comparada internacional sobre la educación en general y la formación de profesores de educación regular en particular.

En este marco, nuestro trabajo de pesquisa se propuso como objetivos:

1. Describir una visión panorámica de los intersticios entre los procesos de transformación social y educacional en Bolivia y Brasil durante el siglo XXI.
2. Analizar el reciente proceso histórico de la formación y recualificación de profesores de educación básica en cada uno de los respectivos países en este periodo.
3. Contrastar los procesos de transformación social y educacional, a partir las experiencias de los programas de formación y recualificación de profesores en servicio, teniendo como unidad comparativa al PARFOR en Brasil y al PROFOCOM en Bolivia.

1.2 EL MÉTODO EN LA EDUCACIÓN COMPARADA

El ‘raciocinio comparatista’, en cuanto reflexión epistemológica, teórica y metodológica de lo invariante y lo específico o de aproximaciones y oposiciones (PAUGMAN; VAN DE VELDE, 2015), estuvo presente en la teoría social al menos desde hace un siglo, en la sociología (Marx, Durkheim, Weber), antropología (Boas, Mauss, Levi-Strauss) e historia (Braudel). Asimismo, en el campo de lo que vendría a denominarse como estudios de educación comparada, en la que estas disciplinas tendrían significativa presencia, a pesar de que en última instancia sea posible distinguir las tradiciones de cada una de estas áreas académicas (COWEN, 2012).

Según Cowen (2012), la educación comparada tiene por objeto estudiar al poder social (económico, político, cultural) presente en las dimensiones internacionales y/o nacionales a partir de un abordaje de procesos, ‘transitivos’ de aproximadamente 10 años, epistémicos y/o en la política internacional, por medio de la observación de la transferencia, la traducción y la transformación educativa (cf. COWEN, 2012).

Asimismo, los estudios de educación comparada fueron y devienen actualmente de dos grandes vertientes de su producción: la primera siendo realizados para los gobiernos u organismos internacionales o en la segunda siendo elaborados para y por las universidades (COWEN, 2012).

Por otra parte, los estudios de educación comparada en general, atravesaron aproximadamente desde la mitad del siglo XX por tres periodos en los que se hacen evidentes ciertas ‘discontinuidades’ constituyentes de este campo académico, pasando de un énfasis en el debate metodológico, por medio de la denuncia del colonialismo, hacia una reflexividad sobre la globalización (COWEN, 2012).

Cabe complementar que recientemente existe una nueva tentativa de demarcación entre el tradicional campo de la educación comparada y los estudios de educación internacional, estos últimos más inclinados a presupuestos tecnocráticos (COWEN, 2017).

De manera general, los estudios de educación comparada tuvieron presente al Estado como una centralidad para pensar a la educación en los diversos países (KAZAMIAS, 2012), así como también a los procesos de industrialización y a sus altos o bajos niveles de asociación con los procesos de formación de los estados nación, identidad nacional y sus sistemas educacionales, según los casos nacionales particulares (KARL, 2012).

Conjuntamente, también se desarrollaron una diversidad de estrategias metodológicas para abordar estos objetos de análisis. Entre otros varios, una sugerente reflexión metodológica crítica de Dale y Robertson (2012), nos insta a usar con cautela la comparación e ir más allá de los tres ‘ismos’ metodológicos de la educación comparada en la era de la globalización, ir más allá: Del “nacionalismo metodológico” y la forma Estado-nación como base de la comparación y “como el recipiente que contiene a la sociedad” (DALE; ROBERTSON, 2012, p. 557, traducción nuestra)⁴; Del “estatismo metodológico” que tiende a presuponer “la unidad de autoridad pública y un dominio público único” en el que habría una “forma particular intrínseca a todos los Estados” en como son “gobernados, organizados y administrados” (DALE; ROBERTSON, 2012, p. 558, traducción nuestra)⁵; Y del “educacionismo”, el más controvertido de los ismos, referido a “lo que se toma por educación en educación comparada y más allá de ella” y que en su versión limitada “ocurre cuando se trata la educación como algo abstracto, fijo, absoluto, no histórico y universal” (DALE; ROBERTSON, 2012, p. 562, traducción nuestra)⁶, en detrimento de sus variaciones en sentidos y experiencias, como un complejo conjunto de múltiples variables específicas; Todo esto además con implicaciones no solo teóricas como también políticas, por ejemplo en el caso de “una redefinición de educación moldada por medio de representaciones estadísticas”, una representación difícil de colocar para su análisis en movimiento (DALE; ROBERTSON, 2012, p. 570, traducción nuestra)⁷.

Por consiguiente, estos nuevos debates sobre los ‘ismos’ metodológicos han devenido también en implicaciones teóricas y metodológicas que se dirigen hacia una “diversificación de las unidades de comparación” (AMARAL, 2015, p. 271, traducción nuestra)⁸, formulándose en

⁴ “nacionalismo metodológico”, “como o recipiente que contem à sociedade”.

⁵ “estatismo metodológico”, “a unidade de autoridade pública e um domínio público único”, “*forma* particular intrínseca a todos os Estados”, “gobernados, organizados y administrados”.

⁶ “educacionismo”, “o que se toma por educação em educação comparada e além de ela”, “ocorre quando se trata a educação como algo abstrato, fixo, absoluto, no histórico e universal”.

⁷ “uma redefinição da educação moldada por meio de representações estatísticas”.

⁸ “diversificação das unidades de comparação”.

estudios de varios, tipos, niveles y escalas, con sus respectivos modelos metodológicos presentes en algunas recientes investigaciones, como lo son: estudios de caso verticales, que ven el micro nivel de interacción como parte de las grandes estructuras; *policyscapes*, que se enfocan en relevar lo transnacional al menos en tres casos, sin dejar de lado las especificidades estatales; análisis y comparación multinivel en sus versiones cualitativas y mixtas, que proveen una diferenciación de niveles y una interrelación entre varios niveles, geográficos/localidades, grupos demográficos transversales y aspectos de la educación y sociedad (AMARAL, 2015).

Complementariamente, es preciso resaltar que a pesar del desarrollo de todos estos nuevos enfoques de métodos, aún es posible pensar en “las posibilidades de aplicación del método dialéctico en el campo de la Educación Comparada” (CARVALHO, 2014, p. 137, traducción nuestra)⁹, ya que el raciocinio comparativo opera mediante un procedimiento relacional entre diferencias y convergencias, así como de las dimensiones globales y locales, por tanto, el método dialéctico y una concepción de la totalidad histórica nos ayuda a comprender las estructuras y sistemas de forma procesual, articuladas a las contradicciones de los procesos socio económicos, políticos y culturales, en este tiempo atravesados por fenómenos como la globalización y el desenvolviendo del capitalismo (CARVALHO, 2014). De hecho, como señalan Krawczyk y Vieira (2003, p. 125-126, traducción nuestra)¹⁰ la “lógica de las comparaciones (...) en principio, no es un método específico, más un procedimiento mental que favorece la generalización o la diferenciación. Es un acto lógico-formal del pensar diferencial (procesualmente inductivo) paralelo a una actitud totalizadora (deductiva)”.

En este sentido, ante los avances de los abordajes funcionalistas en los estudios comparados, que pueden en algunas de sus versiones dejar por fuera contextos históricos y sujetos sociales que no entran en los padrones de sus modelos¹¹; como señala Zemelman (2003, p. 102), “relevar la significación histórica diferente, es quizás el gran desafío de las ciencias sociales” en nuestra región, que ha adolecido de la imposición de modelos dominantes de la lógica desarrollista sin genuinos estudios diagnósticos locales, dando de esta manera una “primacía de la historia sobre la teoría” (ZEMELMAN, 2003, p. 103) a priori, lo que requiere de

⁹ “as possibilidades de aplicação do método dialético no campo da Educação Comparada”.

¹⁰ “lógica das comparações (...), em princípio, não é um método específico, mais um procedimento mental que favorece a generalização o a diferenciação. É um ato lógico-formal do pensar diferencial (processualmente indutivo) paralelo a uma atitude totalizadora (dedutiva)”.

¹¹ Es posible sostener con base en una revisión histórica de los estudios de educación comparada, que existe un antes y un después en las tendencias de este campo de estudios, en el que conjuntamente con la llegada de la globalización los trabajos de educación comparada perdieron sus rigurosos análisis de contextos históricos y sociales nacionales y se encaminaron hacia estudios de corte funcionalista desembocando en la centralidad que adquirirán los estudios comparativos fomentados por organismos internacionales, que tienen actualmente como paradigma a las evaluaciones PISA.

una exigencia de conocimiento para construir nuevas categorías para entender nuevas significaciones históricas (ZEMELMAN, 2003, p. 101). Como también ha acontecido con frecuencia en la investigación comparada de la educación orientada a la estandarización, en la que los instrumentos impedían el entendimiento de la forma en que una problemática se presenta en un contexto histórico social particular, garantizando que ciertos tópicos nunca lleguen a ser objeto de estudio (POPKEWITZ; PEREYRA, 1992, p. 18).

En este horizonte, nuestro trabajo toma en cuenta las reflexiones sobre los ‘ismos’ para pensar comparativamente la nación, el Estado y la educación, en dos países como Brasil y Bolivia, que así como son próximos, también difieren en lo que podría concebirse sobre sus formaciones nacionales, estatales y educativas. Asimismo, complementariamente tratamos de tener un abordaje histórico de la totalidad social, denotando los procesos relacionales y temporales de las transformaciones educativas, a partir del método dialéctico entre la particularidad y lo universal.

Como veremos con mayor profundidad, nos aproximamos a observar dos países con específicas formaciones sociales, la brasilera con una significativa proporción demográfica de afrodescendientes y de migraciones europeas, así como con una densa diversidad étnica cultural indígena, aunque proporcionalmente minoritaria demográficamente. Mientras que la formación social boliviana con una significativa proporción de auto-identificación indígena y con una mínima proporción de afrodescendientes¹². No obstante, las dos experiencias nacionales se

¹² Al pensar en la formación histórica social de Brasil y Bolivia, se hace imprescindible relevar a la actual existencia de matrices civilizatorias alternas al proyecto de Estado nación convencional. La presencia de poblaciones indígenas originarias en su territorio desde tiempos ancestrales pre coloniales cobija a una amplia diversidad sociocultural de pueblos que en ciertos casos se han mantenido en su organización social con cierta autonomía relativa con respecto al sistema colonial y al Estado nación republicano, manteniendo otra matriz civilizatoria, como las agrarias y nómadas que conviven en el interior de estos países con la industrial capitalista (TAPIA, 2006)

De hecho existen varias poblaciones indígenas que atraviesan a las fronteras de varios de los países del continente americano y sub continente sudamericano, consolidando el uso de lenguas transfronterizas, por ejemplo, el caso de los que atraviesan la frontera boliviana brasilera, como los Chiquitano, Machineri, Yaminawa y Guaraní. (UNICEF; AECID; PROEIB, 2009). No obstante, es necesario relevar que el peso proporcional demográfico del total de todas las poblaciones indígenas en cada país es diferente, teniendo en cuenta que en el caso brasilero solo alcanzan aproximadamente a un 1% de la población total, mientras que en el caso boliviano oscilan entre un 40 y 65%. Aunque por otro lado, la diversidad lingüística y cultural en Brasil sea muy alta, con alrededor de 180 lenguas indígenas, con respecto a 34 en Bolivia.

En este sentido, una cuestión común que atraviesa a los dos espacios nacionales es la persistencia de otras civilizaciones alternas al modelo moderno industrial, es decir las civilizaciones indígenas, que mantienen en mayor o menor medida sus organizaciones propias para la reproducción de la vida, mismas que aún continúan a desafiar al modelo nacional homogeneizador. Por consiguiente, aún se mantienen en mayor o menor intensidad, formas diferenciadas de educación dentro de las comunidades indígenas.

Por otra parte, es necesario resaltar que gran parte de la formación social brasilera deviene de la población afrodescendiente negra, producto del sistema esclavista instaurado durante el periodo colonial en el que el país recibió una parte significativa (aprox. 40%) del tráfico total de esclavos provenientes desde África, haciendo que en la actualidad, la auto identificación afrobrasileña (*pretos*) alcance alrededor del 10% de la población, que en términos absolutos significa aproximadamente 20 millones de personas. Asimismo, es preciso denotar que gran parte de la población opta por la auto identificación mestiza (*pardos*). No obstante, según el Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), encargado de las informaciones demográficas oficiales, la población negra (*negra*) está compuesta por la suma de pretos y pardos (40%), que alcanza alrededor de la mitad (51%) de toda la población brasilera.

encuentran bajo la poscolonial dominación racial blanca. De la misma forma, tenemos por un lado, un Estado Federativo con tendencia a la descentralización y por otro, uno Plurinacional aunque subsumido en última instancia a la centralización. Consiguientemente, en un país, el anhelo por un sistema nacional de educación menos fragmentado y en el otro, un sistema educativo nacional bastante centralizado, respectivamente.

Asimismo, en tanto que y como países de la región subcontinental sudamericana, también es posible encontrar cuestiones comunes a los dos, o específicas a cada uno, con respecto al mundo global y al sistema mundo capitalista.

Por un lado, los dos países hacen parte de Latinoamérica del sur y de sus organizaciones regionales internacionales como MERCOSUR, UNASUR, ALBA, estas dos últimas en vías de extinción. Por otra parte, tenemos un país como Brasil con una de las mayores poblaciones nacionales aunque con una densidad mediana, así como a una de las más grandes economías a nivel mundial, a su vez miembro de los denominados países BRICS (Brasil, Rusia, India, China, Singapur); mientras que Bolivia aún se encuentra en vías de industrialización, con una pequeña población y una densidad baja, asociada histórica y principalmente a la Comunidad Andina de Naciones (CAN). No obstante, dos países en los que el capitalismo se ha desarrollado de formas diversas.

En suma, todas estas características y varias otras, hacen con que los sistemas educativos nacionales se constituyan en formaciones específicas, adquiriendo funciones y sentidos singulares a cada contexto.

En términos concretos, nuestra unidad de comparación estará simultáneamente constituida por las relaciones entre los programas de formación de profesores en ejercicio desenvueltos durante la última década, el PARFOR en Brasil y el PROFOCOM en Bolivia, con los procesos de transformación social y educacional en cada uno de los respectivos países.

En este sentido, es preciso explicitar como nos señalan Bourdieu y Passeron (1979, p. 104, traducción nuestra)¹³, que,

la descripción metódica y completa de las singularidades debe pasar por el análisis de la totalidad, de las dimensiones: las observaciones precedentes sugieren que el análisis de los pesos relativos atribuidos en cada caso a las diferentes funciones posibles permitiría caracterizar los diferentes sistemas de educación y establecer una tipología, aun

Asimismo, Brasil ha recibido entre fines del siglo XIX y principios del XX, varias colonias de inmigrantes europeos afincados principalmente en la región sur este del país, en cierta medida como parte del proyecto ideológico racista de blanqueamiento de la nación.

¹³ “a descrição metódica e completa das singularidades deve passar pela análise da totalidade, das dimensões: as observações precedentes sugerem que a análise dos pesos relativos atribuídos em cada caso às diferentes funções possíveis permitiria caracterizar os diferentes sistemas de educação e estabelecer uma tipologia, ainda abstrata, mais fundamentada, a respeito da posição e das funções concretas do sistema escolar no sistema social”.

abstracta más fundamentada, a respecto de la posición y de las funciones concretas del sistema escolar en el sistema social.

Es decir, que nos propusimos relevar tanto la posición, así como las funciones de los programas de recalificación de profesores dentro del sistema educacional y social, en cuanto que estos programas educacionales de recalificación deben “su estructura singular tanto a las exigencias que definen sus funciones específicas cuanto a las tradiciones nacionales o a las situaciones históricas y sociales en las cuales esas exigencias son satisfechas” (BOURDIEU; PASSERON, 1979, p. 89, traducción nuestra)¹⁴.

Con base general en las fases del procedimiento comparativo, a decir: Pre Descriptiva, Descriptiva, Interpretativa, Yuxtaposición y Comparativa (FERRÁN, 2002, BEREDAY, 1972). A continuación, exponemos nuestro sendero de trabajo comparativo, experimentando cada fase de una manera bastante propia y que no necesariamente tránsito en la mayoría de las veces de forma lineal por estas fases, así como en varias oportunidades se desplazó por trayectorias aleatorias.

En primera instancia, construimos nuestro problema de análisis con base en una aproximación genérica y preliminar a los rasgos característicos de cada uno de nuestros casos y observando a algunas diferencias e invariantes que se mantendrían o se desvanecerían posteriormente, asimismo denotando las principales cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas, constituyéndose desde entonces durante toda la investigación.

En segunda instancia nos concentraremos en la realización de una descripción histórica de cada uno de los casos, cuidando de preservar su integridad cultural y contextual. Presentando a partir de una revisión bibliográfica, un breve apartado sobre el contexto histórico sociopolítico en el que se insertan estas experiencias, para subsecuentemente realizar una descripción crítica de los marcos organizacionales y políticos, así como de las principales acciones de las políticas públicas sobre la formación de profesores en servicio, a partir de un análisis de contenido de la legislación educativa, documentos oficiales e institucionales emitidos por los gobiernos y organizaciones educativas, con respecto a cada uno de los sistema educativos de formación de profesores de educación regular y complementariamente, con documentación de pesquisas relevantes sobre la temática.

En tercera instancia, realizamos con base en la interpretación crítica de los marcos organizacionales y políticos, así como de las principales acciones de las políticas públicas sobre la

¹⁴ “sua estrutura singular tanto às exigências que definem suas funções específicas quanto às tradições nacionais ou às situações históricas e sociais nas quais essas exigências são satisfeitas”.

formación de profesores en servicio, un análisis dialéctico de las fuentes documentales de información oficial y de sus procesos de implementación en cada uno de los dos países en forma alterna, manteniendo la autonomía de los casos nacionales, evitando en la mayor medida de lo posible, no acarrear interferencias de lectura e interpretación de un caso para el otro y viceversa, trabajándolos en tiempos diacrónicos y distanciados por un intervalo.

En cuarta instancia, procedimos a yuxtaponer los dos casos y consolidar nuestras primeras hipótesis comparativas, para seguidamente comparar cada una de las dimensiones abordadas en los dos casos con base en nuestro referencial teórico, experimentando una curiosa tendencia a relevar en primera instancia y con mayor frecuencia a las diferencias antes que a las invariantes.

Por último, elaboramos las conclusiones generales valorando en sentido amplio las diferencias e invariantes, así como los procesos relacionales entre nuestras dimensiones abordadas.

1.2.1 Fuentes

Trabajamos principalmente sobre fuentes primarias mediante el análisis de los documentos oficiales publicados por los Ministerios de Educación y en sus páginas oficiales en el internet, según su pertinencia: documentos legislativos, administrativos, reglamentarios, memorias, manuales. Así como con los documentos elaborados por organizaciones educativas oficiales que trascienden a los ministerios, como los consejos nacionales de educación.

Cabe señalar complementariamente, que en el caso boliviano, la publicación de documentos oficiales durante el gobierno de Evo Morales, en general, ha sido cuestionada por no brindar acceso a información pertinente, ni publicar a las mismas oportunamente. De forma relativamente similar, el Ministerio de Educación puso a disponibilidad información oficial con significativo retraso, asimismo, en gran parte de sus documentos, estos carecen de datación y de autoría técnica, limitándose solo a señalar que son producidos por esta entidad, además de que muchos de estos documentos aparecen en su versión preliminar que nunca es oficializada, aunque de hecho funjan como tales.

Por otra parte, también trabajamos con documentos no oficiales: principalmente documentación producida por las organizaciones oficiales de los maestros: memorias, manifiestos.

En lo que respecta a fuentes bibliográficas, nuestra base fue la revisión de la producción académica en cada uno de los dos países.¹⁵

Asimismo, consideramos como fuentes complementarias, a las publicaciones periodísticas sobre la educación, ya sea en medios de comunicación impresos, así como sus publicaciones en formato digital, ya que por su dinámica estas se tornan bastante relevantes.

La técnica de análisis de estos documentos corresponde principalmente al análisis de contenido (Bardin, 1995), en la que la codificación temática podría contar con unidades amplias, que podían ser constituidas, por la totalidad de un documento, por ejemplo, para identificar el objeto de una normativa o legislación, un hecho o por el registro cronológico de ciertas regulaciones, manteniéndose una unidad de contexto aún más amplia, constituida por la delimitación de nuestro periodo histórico y problemática de análisis. Secundariamente experimentamos un análisis descriptivo de la información cuantitativa identificada en los documentos oficiales y de fuentes bibliográficas.

1.3 ORGANIZACIÓN DE LA PESQUISA

Presentamos un primer capítulo con algunas nociones sobre los procesos temporales de transformación social, así como de las articulaciones entre los proyectos de sociedad y las transformaciones curriculares. A continuación, mostramos una visión panorámica de los procesos sociales y educacionales desenvueltos en Bolivia y Brasil desde los inicios del actual siglo, relevando una breve historiografía de las principales repercusiones de los nuevos contextos sociopolíticos en los proyectos educacionales nacionales. Consiguientemente, describimos algunas de las principales transformaciones estructurales y curriculares de la educación regular gestadas bajo estos nuevos proyectos educacionales. En última instancia, ensayamos una breve

¹⁵ En el caso boliviano, la producción bibliográfica sobre los estudios sociológicos sobre la educación y sobre la formación de maestros, ha tenido una significativa producción en las últimas 3 décadas, incrementada desde el periodo de implementación de la Reforma Educativa a partir de 1994, entre los que destacan algunos autores con varios trabajos a lo largo de este periodo, siendo que varios de ellos transitaban entre el ámbito académico y gubernamental. Entre sus productores, también advertimos una presencia importante de algunas instituciones académicas que promovieron pesquisas de distinto carácter sobre la educación boliviana. Específicamente, tomamos muy en cuenta tanto los libros que se dedicaran exclusivamente a las culturas magisteriales, la historia social de la formación de maestros y la historia del desarrollo del currículo y de la educación intercultural bilingüe (EIB), así como los artículos referidos a la educación en el periodo denominado de proceso de cambio, abordados desde la antropología y sociología de la educación.

Por su parte, es importante resaltar que en el caso brasileiro existe un sistema de instituciones de pesquisa sobre la educación bastante desenvuelta desde al menos algunas décadas, tanto así que existen áreas especializadas de formación de profesores en disciplinas específicas que cuentan con sus propias revistas académicas. Asimismo, en términos generales, la producción bibliográfica en el área educativa y de formación de profesores en general es inmensa. En este sentido, hemos priorizado el trabajo de abordajes nacionales sobre el sistema de educación, que son menores en cantidad, así como de las políticas de formación de profesores, de autores reconocidos en el ámbito académico, así como guiándonos por eventos de organizaciones académicas nacionales de prestigio.

comparación, con énfasis en las interrelaciones existentes entre los nuevos contextos sociopolíticos y las transformaciones estructurales y curriculares de la educación regular, esbozando algunas de sus repercusiones para la formación de profesores.

En un segundo capítulo presentamos brevemente las cuestiones que abordaron los estudios sociales de la formación de profesores, así como algunas notas sobre las agendas de reformas de la formación de profesores de educación regular. Seguidamente, realizamos una historiografía de la formación de profesores de educación regular en Bolivia y Brasil durante el nuevo contexto de las transformaciones sociales y educativas del actual siglo, enfocándonos en algunos de sus principales aspectos que las caracterizan. Referenciamos las principales regulaciones de las políticas de formación de profesores de educación regular que establecen los parámetros mínimos de la formación profesional de profesores y relevamos algunas de las más destacadas acciones de estas políticas de profesionalización y recualificación de profesores. Complementariamente, mostramos la oferta y demanda de la formación de profesores de acuerdo a la adecuación de sus formaciones a los respectivos niveles y especialidades disciplinares. En última instancia, ofrecemos una breve comparación entre estas dos experiencias de formación de profesores, en cuanto que articuladas a particulares procesos históricos sociales y educativos en los que se encuentran insertas, destacando las principales convergencias y diferencias.

En un tercer capítulo, realizamos una breve reseña de los estudios comparados sobre formación de profesores en la región, asimismo, presentamos nuestra concepción sobre las experiencias de los programas de recalificación de profesores adecuándolas a la teoría del circuito cultural. A continuación, hacemos una descripción historiográfica de las principales características de los programas de formación de profesores de educación regular en servicio PARFOR (Brasil) y PROFOCOM (Bolivia), como parte de cada respectiva política nacional de formación de profesores. Relevando sus concernientes objetivos, describiendo su oferta y demanda, así como caracterizando sus instituciones y procesos de formación. Asimismo, revelamos algunas de las más destacadas repercusiones de los programas PARFOR y PROFOCOM, relacionándolas con el contexto amplio de las transformaciones sociales y educativas en cada uno de sus países. En última instancia, ofrecemos una breve comparación entre estas dos experiencias de recalificación, en cuanto que relacionadas a los procesos históricos sociales de los que hacen parte constitutiva, teniendo como estructura teórica a los componentes de la teoría del circuito cultural.

Por último, en la conclusión entrelazamos algunas consideraciones comparativas generales y una síntesis de los principales hallazgos observados en cada una de las dimensiones abordadas en los respectivos capítulos.

2. EL PANORAMA DE LOS PROCESOS SOCIALES Y EDUCACIONALES

2.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos una visión panorámica de los procesos sociales y educativos desenvueltos en Bolivia y Brasil desde los inicios del actual siglo XXI, en los que se realizaran substanciales transformaciones por medio de políticas públicas orientadas hacia un nuevo proyecto de sociedad más democrática.

En un primer apartado, presentamos algunas notas con respecto a los procesos históricos de transformación social, a la centralidad de la educación en los proyectos de sociedad y a los abordajes en materia de políticas educativas, para finalizar en los estudios sociales sobre las transformaciones curriculares.

En un segundo y tercer apartado respectivamente, describimos la situación de cada caso nacional, abordando primeramente a la experiencia boliviana y después a la brasilera. Para este propósito, en un primer segmento común a nuestros dos casos, reseñamos brevísimamente los contextos sociopolíticos contemporáneos de cada país. A continuación realizamos una breve historiografía de las repercusiones de los nuevos contextos sociopolíticos en los proyectos educativos nacionales. En un tercer segmento, describimos las principales transformaciones estructurales y curriculares en los sistemas de educación regular gestadas bajo los nuevos proyectos educativos en cada uno de los dos países.

En un quinto y último segmento, ensayamos algunas notas comparativas entre estos dos procesos sociales y educativos, con énfasis en las interrelaciones existentes entre los nuevos contextos sociopolíticos, las transformaciones estructurales y curriculares de la educación regular y sus consecuencias para la formación de profesores de ese nivel.

2.2 NOTAS SOBRE LOS PROCESOS HISTÓRICOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LOS ESTUDIOS SOCIALES DEL CURRÍCULO

2.2.1 La teoría social y la cuestión de lo histórico

Como nos señala Burke (2012), las principales tradiciones en la historia y teoría social para pensar sobre la mudanza social en su sentido más amplio son, por un lado, el modelo del ‘conflicto’ y por otro, el modelo ‘evolucionista’, que nos remiten en última instancia a Marx y

Spencer respectivamente; aunque también nos sugiera la posibilidad de existencia de un tercer modelo, como una ‘tercera vía’, con trabajos que entretengan las dos vertientes anteriores o se constituyen a partir de estas dos tradiciones, con otras variadas formas de pensar la relación entre historia y sociedad (BURKE, 2012, p. 211-254).

La tradición evolucionista concentra su abordaje en la mudanza social que “ocurre de manera gradual y acumulativa (‘evolución’ por oposición a ‘revolución’) y es determinada esencialmente a partir de dentro (proceso ‘endógeno’ por oposición a ‘exógeno’)” (BURKE, 2012, p. 212, traducción nuestra)¹⁶, en tanto que la tradición del conflicto, sintéticamente “puede ser descrito como un modelo o teorías de una secuencia de sociedades (‘formaciones sociales’) que dependen de sistemas económicos (‘modos de producción’) y presentan conflictos internos (‘contradicciones’) que llevan a crisis, revoluciones y mudanzas discontinuas” (BURKE, 2012, p. 226, traducción nuestra)¹⁷.

Como distingue Burke (2012 p. 228, traducción nuestra)¹⁸: “Naturalmente, el destaque atribuido a la revolución es una característica marcante del modelo de Marx. En el modelo de Spencer, la mudanza es suave, gradual y automática, y las estructuras se desenvuelven como por sí mismas. En el modelo de Marx, en contrapartida, la mudanza es abrupta, y las viejas estructuras son destruidas en el curso de una secuencia de eventos dramáticos”.

En lo que concierne a los modelos de lo que sería una tercera vía, estos versan en los puntos complementarios y no contradictorios de los dos principales modelos o como síntesis en las formas más variadas; en algunos casos remplazando los abordajes lineares por una visión cíclica de la historias, con periodos de contracción y expansión, clasificando diferentes velocidades de las mudanzas sociales, de largo, corto y mediano plazo; relevando la importancia de los padrones demográficos y factores no sociales externos en las mudanzas sociales; ampliando el lugar dado a los padrones de cultura en las mudanzas de las estructuras sociales y la relación entre mudanzas sociales y culturales producto de encuentros entre sociedades diversas, acentuando como es inteligible internamente la historia según cada sociedad entiende su devenir; así como dando la debida importancia a las relaciones entre factores endógenos y exógenos, entre

¹⁶ “ocorre de maneira gradual e cumulativa (“evolução” por oposição a “revolução”) e é determinada essencialmente a partir de dentro (processo “endógeno” por oposição a “exógeno”)”.

¹⁷ “pode ser descrito como um modelo ou teoria de uma sequência de sociedades (“formações sociais”) que dependem de sistemas econômicos (“modos de produção”) e apresentam conflitos internos (“contradições”) que levam a crises, revoluções e mudanças descontínuas”.

¹⁸ “Naturalmente, o destaque atribuído à revolução é uma característica marcante do modelo de Marx. No modelo de Spencer, a mudança é suave, gradual e automática, e as estruturas se desenvolvem como por si mesmas. No modelo de Marx, em contrapartida, a mudança é abrupta, e as velhas estruturas são destruídas no curso de uma sequência de eventos dramáticos”.

sistemas de entendimiento y eventos (BURKE, 2012, p. 230-254)¹⁹. Nos dice Sahlins (2008, p. 28, traducción nuestra)²⁰ que por tanto, el desafío es saber no solo “como los eventos son ordenados por la cultura, más como, en ese proceso, la cultura es ordenada. ¿Cómo la reproducción de una estructura se torna su transformación?”.

Asimismo, gran parte de los estudios sociales históricos pueden ser vistos como tentativas parte del modelo de la tercera vía (BURKE, 2012, p. 230-235), según sea la elección de los trabajos a los que se haga referencia y la grilla de clasificación que sea operada al considerar una determinada sociología histórica (cf. MULHALL; MORAIS, 1998). Con todo, grande parte de los estudios socio históricos se encuentran constituidos por mixturar “un análisis totalizador o comparativo y sensibilidad a detalles contextuales y de procesos temporales” (SKOCPOL; MISKOLCI, 2004, p. 15, traducción nuestra)²¹, interesándose por entender cada una de las sociedades “como una totalidad significativa encontrando fronteras temporales y espaciales dentro de las cuales prevalecerían padrones relativamente durables e regulares de la vida económica, social, política y cultural” (SKOCPOL; MISKOLCI, 2004, p. 25, traducción nuestra)²².

En una primera instancia nos parece que el caso del proceso de transformación social boliviano se encontraría más cerca de la tradición revolucionaria con respecto al caso brasileiro, una cuestión que iremos sosteniendo a lo largo de este trabajo, aunque en definitiva los dos procesos se hagan preferiblemente observables en última instancia por el modelo de una tercera vía.

Complementariamente, teniendo en cuenta que el modelo tradicional de revolución ha quedado relativamente desactualizado por cuenta del establecimiento del Estado de bienestar que ha menguado las tensiones del conflicto de clases (EINSENSTADT, 1979), la ascensión de los gobiernos de izquierda o populares tanto en el caso brasileiro e inclusive en el boliviano antecedido por una insurrección popular, respondieron más a un modelo democrático mediado por la vía electoral. No obstante, en la actualidad comenzamos a experimentar un nuevo contexto pos Estado benefactor con una arremetida de las lógicas mercantiles contra los bienes públicos.

¹⁹ Valga resaltar de entre estos modelos mixtos, el trabajo de Sahlins (2008), en tanto que este consigue lidiar con las interrelaciones entre “nuevos eventos” y “viejas percepciones”, consiguiendo con base en el marxismo y el estructuralismo pensar complementariamente estructura e historia, por un lado, sistemas de concepción de lo histórico determinados por la cultura y por otro lado, la asimilación de eventos históricos que transforman a la propia cultura, de esta forma (BURKE, 2012, p. 252).

²⁰ “como os eventos são ordenados pela cultura, más como, nesse processo, a cultura é ordenada. Como a reprodução de uma estrutura se torna sua transformação?”.

²¹ “análise histórica totalizadora ou comparativa e sensibilidade a detalhes contextuais e de processos temporais”.

²² “uma totalidade significativa encontrando as fronteiras temporais e espaciais dentro das quais prevaleceram padrões relativamente duráveis e regulares da vida econômica, social, política e cultural”.

Como señala Skocpol (1984), por un lado, las revoluciones tienen como uno de sus principales resultados, el fortalecimiento del Estado frente a la sociedad civil, una repercusión que en el caso boliviano, cuanto en el brasilero, a pesar de sus diferencias, parece bastante evidente.

Por otro lado, la contrarrevolución, en el sentido maoísta, es decir, en cuanto principio intrínseco de la revolución constante, se encuentra paradójicamente en un intermedio entre un gran caos y un orden estatal (BADIOU, 2010), en este horizonte, cabe cuestionarnos sobre la posición en las que se encontraban con respecto a estas dos referencias, tanto los procesos de transformación social boliviano, cuanto el brasilero, en el momento de la caída de sus gobiernos en la gestión de la presidencia de Morales y Rouseff, respectivamente.

2.2.2 Proyectos de sociedad y políticas culturales

Por cierto, Stuart Hall (1997) al llamarnos a la reflexión sobre la “centralidad de la cultura” en las “revoluciones culturales de nuestro tiempo”, nos ofrece un sugerente abordaje, a partir de cual podemos desplazarnos para concebir en sentido amplio las transformaciones educacionales y en última instancia la formación de profesores, en cuanto que articuladas a procesos de transformación social, como procesos que hacen parte de las revoluciones culturales más amplias.

Resultado del giro cultural, la categoría de cultura paso a tener un mayor peso epistemológico dentro del análisis social, abarcando también lo que hoy es comúnmente conocido como culturas institucionales o culturas de prácticas específicas, en suma, en torno a una nueva noción en la que “toda práctica social tiene condiciones culturales o discursivas de existencia (...) en la medida en que dependan del significado para funcionar o producir efectos)” (HALL, 1997, p. 34, traducción nuestra)²³.

En este horizonte, las cuestiones culturales, en tanto que potenciales vertientes de las mudanzas sociales, han estado cada vez más en el debate de las políticas públicas; principalmente, en torno a dos dimensiones centrales, por una parte, concentradas en la regulación de la cultura, en como la cultura es gobernada y por otra parte, en el gobierno a través de la cultura (HALL, 1997).

De esta forma, la “regulación de la cultura” discurre en torno a los debates entre regulación y desregulación de la cultura, aunque en última instancia las dos a su propia forma, “representan una combinación de restricciones y libertades”, entre otras esferas, principalmente

²³ “toda prática social *tem condições culturais ou discursivas de existência*. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos”.

morales y económicas, que aunque complementares son diferentes, alertándonos de lo valioso de observar en “cómo y porque se pasa de un modo de regulación a otro”, sin caer en la falsa dicotomía entre Estado como regulación y mercado como libertad (HALL, 1997, p. 37, traducción nuestra)²⁴.

Por su parte, la “regulación a través de la cultura”, se tornó relevante, en tanto que la cultura se constituye un área clave en la discusión sobre el cambio social, así como por su potencial en gobernarnos en nuestras prácticas sociales, remitiéndonos a algunas formas de regulación a través de la cultura: una regulación normativa que asocia medios y fines, que nos señala como las cosas deben ser normalmente hechas en nuestra cultura, convenciones y mudanzas que son naturalizadas en nuestro inconsciente, una regulación mediante los sistemas clasificatorios que definen los límites entre semejanza y diferencias con otras culturas y la regulación en términos de la producción o constitución de nuevos sujetos, que mediante la mudanza de la cultura de una organización pretende una mudanza en la subjetividad, “sujetando” a cada individuo a un “nuevo régimen de significados y prácticas”, en el cual incluso puedan llegar a “regularse a sí mismos”, por supuesto no sin conflictos y resistencias (HALL, 1997, p. 43 traducción nuestra)²⁵.

En este horizonte, como nos había señalado la tradición gramsciana, a la que Hall (1997) se adscribirá, la relación pedagógica no podría ser reducida a las relaciones escolares, sino que más bien, toda relación hegemónica tendría que ser pensada como una relación pedagógica, asociada a una relación de dominación y subalternidad, dentro de la complejidad de una sociedad como un todo (VILLELA, 1985). En este sentido, la educación en tanto que proceso socializador y parte central de la relación hegemónica, opera también tanto de la regulación a través de la cultura, así como de la regulación de la cultura.

En concreto, las políticas educativas se encarnan en la diversidad de sus actores (gobierno, trabajadores de la educación, estudiantes, comunidad), para formular, implementar o institucionalizar las regulaciones a través/de la cultura, lo que constituye también en sí, una problemática de democratización de la gobernanza.

Como nos señala Honneth (2017), la educación es producto de la disputa entre varios sectores de la sociedad por imponer sus criterios en la propuesta educativa (HONNETH, 2017, MARTINS et al., 2017), de disponer que es y cómo debería ser el mundo escolar. Asimismo, si bien la mayor dependencia pública de la educación contribuye en principio a la mayor

²⁴ “regulação da cultura”, “representa uma combinação de liberdades e restrições”, “como e por quê passa de *um modo de regulação a outro*”.

²⁵ “regulação a través da cultura”, “*sujeitando*”, “*novo régimen de significados e práticas*”, “*regulem-se a si mesmos*”.

democratización educacional, con respecto a su administración por el sector privado (HONNETH, 2017), este presupuesto no evita que el fortalecimiento estatal sin democratización puede extrapolarse hacia una sutil frontera con el autoritarismo, o mismo el propio estado de derecho pueda actuar como vehículo de una tiranía, como cuando las representaciones legislativas están sometidas al gobierno ejecutivo (TAPIA, 2011).

En primera instancia y de manera general, las experiencias brasileras y bolivianas parecen reducir el campo de acción de los diversos actores en la producción de las políticas públicas educativas, exaltándose el papel gubernamental del poder ejecutivo, que de hecho y como veremos en este y los próximos capítulos, ha elaborado la grande parte de los proyectos de transformación de la legislación educacional nacional en general y de formación de profesores en particular (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Por su parte, en tanto que los profesores son parte constitutiva de los sujetos de la educación, junto a los estudiantes, familias, comunidad ampliada, administrativos escolares y gobierno, su posicionamiento con respecto a las políticas educacionales resulta central para comprender la correlación de fuerzas en el ámbito educativo.

De hecho, en el contexto boliviano, la organización de los profesores ha devenido históricamente también en una simultánea división urbana y rural, producto de una división social del trabajo y de una división en las instituciones de formación de maestros rural y urbana. De esta forma tenemos por un lado a la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), por la otra, a la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CMERB) y recientemente la conformación del Bloque Educativo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano (BEIOCA), que tuvo una participación activa en la elaboración de los Currículos Regionalizados interculturales implementados desde 2013 como parte constitutiva del nuevo modelo educativo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012). A pesar de la consolidación de una nueva educación única que ya no distingue lo rural de lo urbano, estas confederaciones continúan vigentes en la actualidad, por lo que cabe preguntarse si subsistirán a esta reciente fusión organizacional. Complementariamente es preciso señalar, que estas organizaciones docentes son parte constitutiva de la Central Obrera Boliviana (COB), que afilia a todos los sectores de la clase trabajadora, siendo junto a las organizaciones de los mineros, fabriles y campesinos, uno de los sectores históricamente más activos y radicales de la lucha política sindical. De hecho, desde la reanudación del periodo democrático (1982), entre los periodos 1985-1987 y sobre todo durante la Reforma Educativa de 1994, entre 1995-1998 (TALAVERA, 2011, p. 200), el magisterio “vivía en permanente conflicto” (TALAVERA, 2011, p. 204), con largas huelgas y recurrentes paros, principalmente a inicios de cada gestión. De esta forma, desde la implantación de la Nueva

Política Económica neoliberal (D.S. 21.060 de 1985), el magisterio “sobrevivió como colectivo laboral a las medidas de ajuste estructural en la lucha por la recuperación de sus niveles salariales, a diferencia de otras organizaciones sindicales como la de los trabajadores mineros o la Central Obrera Boliviana misma” (TALAVERA, 2011, p. 198). Asimismo, es necesario resaltar que la COB se mantuvo afín al gobierno desde la elección de Evo Morales en 2005, así como las confederaciones de profesores, participando de los consiguientes procesos de transformación de la educación promovidos a partir de este periodo. No obstante, se hace imprescindible advertir que la reciente directiva de la CTEUB de la ciudad de La Paz electa en 2018, mantiene una crítica radical a la implementación de la nueva legislación educativa por parte del gobierno. En el nuevo contexto actual, las confederaciones de profesores están volviendo a retomar su protagonismo en la discusión de las políticas educacionales, con una rigurosa crítica y una autonomía que había sido sesgada.

En el contexto brasileiro, los profesores de educación básica se encuentran organizados en la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), devenida de “una cultura asociativa de los profesores, que no remite simplemente a demandas de orden laboral o corporativa, más, antes a la defensa de la educación como principio de igualdad y ejercicio de ciudadano” (FERRAZ; GUINDIN, 2014, p. 283, traducción nuestra)²⁶, además que también puede ser caracterizada tanto por su fragmentación organizativa interna, sea por sus diversidad de sindicatos, ideológicas o a sus dependencias administrativas, así como por su “proximidad política e ideológica con la Central Única de Trabajadores, donde hay hegemonía del Partido de los Trabajadores (...), a lo largo de los ocho años del gobierno de Lula” (FERRAZ; GUINDIN, 2014, p. 286, traducción nuestra)²⁷. Relación política de la cual fueran producto distintos grados de dialogo o de conflicto en momentos cruciales para la educación en este periodo, siendo la normativa conocida como Ley del Piso Salarial Profesional Nacional de 2008 y su ejecución, uno de los momentos en los que más se evidenciara el compromiso del gobierno para con la CNTE (cf. FERRAZ; GUINDIN, 2014, p. 286-293). Es importante resaltar que esta posición convergente de gran parte de los sindicatos en general y de docentes en particular con el gobierno brasileiro, hizo que se disminuyera la acción sindical para dar paso a una desmovilización que encaminara sus reivindicaciones ahora por la vía institucional y política (cf. FERRAZ; GUINDIN, 2014).

²⁶ “uma cultura associativa dos professores, que não remite simplesmente às demandas de ordem trabalhista ou corporativa, mais, antes a defesa da educação como princípio de igualdade e exercício de cidadão”.

²⁷ “proximidade política e ideológica com a Central Única de Trabalhadores, onde há hegemonia do Partido dos Trabalhadores (...), ao longo dos oito anos do governo de Lula”.

Es posible sostener que este contexto de desmovilización general, también se dio en el caso boliviano, tanto en la COB, cuanto en las confederaciones docentes, que remplazaran sus recurrentes y hasta ya tradicionales, marchas, huelgas y paralizaciones a inicios de año por sus demandas, principalmente salariales, por arreglos político institucionales. Excepcionalmente, hubo una reacción negativa hacia la nueva legislación en el periodo de su implementación, logrando retrasar la misma por un año, no obstante, este rechazo fue tardío y parcial, ante la amplia avanzada gubernamental en el proceso de su elaboración que incluyó una mayor cantidad de sectores sociales y no exclusivamente docentes.

2.2.3 Estudios sociales de las políticas educativas: funcionalismo y crítica social

De acuerdo con Lessard (2016, p. 15-48), las políticas educativas hasta devenir en la actualidad, han transitado por tres fases a lo largo del siglo XX, el primero de estos periodos correspondería a los procesos de intensa “modernización y democratización de la educación” (LESSARD, 2016, p. 19, traducción nuestra)²⁸ entre 1945-1973, el segundo giraría en torno a la “crítica del Estado-providencia y al movimiento conservador de restauración educativa” (LESSARD, 2016, p. 28, traducción nuestra)²⁹ desde mediados de los setentas hasta inicios de la década de los noventa y el tercer periodo, comprendería desde los noventas a la actualidad, marcado por “la producción de los conocimientos y competencias en la sociedad y la economía del saber” (LESSARD, 2016, p. 36, traducción nuestra)³⁰.

De hecho, el fundamento de la educación en este último periodo que nos atraviesa hoy, en torno a una agenda educativa diseñada por las organizaciones internacionales “es exigente: se trata, no tanto de garantizar los conocimientos básicos, más si de desenvolver las competencias de alto nivel impuestas por la economía del saber, bien como por la globalización cultural y por el pluralismo de valores que ella revela” (LESSARD, 2016, p. 38, traducción nuestra)³¹.

En suma hemos transitado desde una concepción de la educación como un derecho social hacia una educación como sistema productivo de conocimientos y competencias, con las consiguientes repercusiones de esta nueva concepción en el ámbito de la gobernanza, la organización, el currículo y en los procesos de trabajo en la educación (LESSARD, 2016, p. 48).

²⁸ “modernização e democratização da educação”.

²⁹ “crítica do Estado-providência e movimento conservador de restauração educativa”.

³⁰ “a produção dos conhecimentos e competências na sociedade e na economia do saber”.

³¹ “é exigente: trata-se não tanto de garantir os conhecimentos básicos, mas sim de desenvolver as competências de alto nível impostas pela economia do saber, bem como pela globalização cultural e pelo pluralismo dos valores que ela revela”.

En una substanciosa síntesis, apunta Lessard (2016, p. 47, traducción nuestra)³² que de esta manera:

se construye y se consolida una nueva forma de regulación educativa, caracterizada por la transición: 1) de una lógica de oferta para una lógica de demanda; 2) de un control burocrático de los procesos para una prestación de cuentas ‘responsabilizante’ y ‘profesionalizante’; 3) de una prioridad dada a la accesibilidad para la obligación de resultados (cualitativos y cuantitativos); 4) de un sistema controlado a partir de su centro para un proyecto educativo que permanece nacional en sus líneas generales, más se basa cada vez más en esferas y agentes locales sometidos a mecanismos de prestación de cuentas y a la competencia, a fin de que realicen ese proyecto nacional (la inclusión de contratos de desempeño o planes estratégicos entre los diferentes ministerios y los establecimientos -o sus *school boards*-, en los cuales los objetivos específicos y las formas de alcanzarlos son definidos, ilustra ese desenvolvimiento); 5) de una gestión enfocada en los recursos para estrategias de mudanza fundamentadas, al mismo tiempo, en la obligación de resultados y en la prestación de cuentas (en el control), y también en la organización aprendiente (en el comprometimiento de los agentes).

En este nuevo contexto de regulación educativa, de modo general, el análisis de las políticas educativas es realizado desde dos posturas epistémicas, por una parte los estudios que intentan enriquecer o complejizar el abordaje funcionalista y por otra parte, los estudios que lo contestan e intentan superarlo (LESSARD, 2016, p. 53).

De esta antinomia se discurren algunas cuestiones importantes para pensar las políticas educativas, resaltando las limitaciones del modelo linear del funcionalismo, en cuanto que de hecho es difícil poder demarcar las etapas de procesos y contextos que son intrínsecamente complejos y menos aún establecer una causalidad inidentificable de los mismos (LESSARD, 2016, p. 56-57). Más, el cuestionamiento fundamental al funcionalismo se enfoca en su déficit para observar la dimensión simbólica de las políticas educativas, limitándose a pensar a las políticas exclusivamente como acciones específicas, mediante un cuasi positivista análisis secuencial, en detrimento de una importante dimensión simbólica de la educación (LESSARD, 2016, p. 57), en la que “la política es el discurso, como iniciativa de modificación de las

³² “constrói-se e consolida-se uma nova forma de regulação educativa, caracterizada pela transição: 1) de uma lógica de oferta para uma lógica de demanda; 2) de um controle burocrático dos processos para uma prestação de contas “responsabilizante” e “profissionalizante”; 3) de uma prioridade dada à acessibilidade para a obrigação de resultados (qualitativos e quantitativos); 4) de um sistema controlado a partir de seu centro para um projeto educativo que permanece nacional em suas linhas gerais, mas se baseia cada vez mais em esferas e agentes locais submetidos a mecanismos de prestação de contas e à concorrência, a fim de realizarem efetivamente esse projeto nacional (a inclusão de contratos de desempenho ou planos estratégicos entre os diferentes ministérios e os estabelecimentos - ou seus *school boards* -, nos quais os objetivos específicos e as formas de alcançá-los são definidos, ilustra esse desenvolvimento); 5) de uma gestão focada nos recursos para estratégias de mudança alicerçadas, ao mesmo tempo, na obrigação de resultados e na prestação de contas (i. é, no controle), e também na organização de aprendente (i. é, no comprometimento dos agentes)”.

percepciones y representaciones” (LESSARD, 2016, p. 57, traducción nuestra)³³, que constituye el foco de las propuestas que contestan a este funcionalismo.

Asimismo, más allá de todas las polarizaciones que puedan argumentarse, al parecer, en mayor o menor medida, la existencia de estas nuevas dos corrientes, tanto funcionalismo, así como la crítica social, resultan imprescindibles y hasta sería posible sostener, que las dos modalidades a pesar de mantener amplias distancias, también convergen intermitentemente, como en el caso de contribuir a rescatar un amplio margen de acción a los agentes durante los procesos de aplicación de las políticas educativas, entendidos como procesos de traducción e de construcción de sentido (cognitivo, moral y práctico), sin dejar de lado los efectos de los discursos del poder y de la autoridad política (LESSARD, 2016, p. 49-107).

2.2.4 La sociología de la educación y el estudio del currículo

Como sugiere Díaz-Barriga (2013), las “políticas educativas globales de corte neoconservador que se implantan en la mayor parte de los países en este momento”, hacen parecer “que el pensamiento educativo contemporáneo se encuentra aparentemente por encima de cualquier ideología” (DÍAZ-BARRIGA, 2013, p. 358) partidaria. De hecho, estas políticas ejercen diferentes grados de influencia en los sistemas educativos nacionales, como en el caso latinoamericano, entre varios ámbitos, en el desarrollo del currículo, con sus respectivas gradaciones según sea el caso particular del contexto histórico político de cada país, que oscilan entre una “visión técnica”, que es “la expresión de un pensamiento eficientista y productivista, que se ostenta por encima de las ideologías partidarias” (DÍAZ-BARRIGA, 2013, p. 358) y una “posición ética”, con tendencia a “la recuperación de un sentido histórico cultural y social” (DÍAZ-BARRIGA, 2013, p. 356).

En este horizonte, el principal aporte de la denominada nueva sociología de la educación con respecto al periodo que le antecedió, centrado en las estructuras y en las fuentes institucionales de la desigualdad en educación, ligado a la búsqueda de eficiencia de los recursos humanos, fue; ampliar y enfatizar la potencia del estudio del currículo para “comprender las relaciones entre los procesos de selección, distribución, organización y enseñanza de los contenidos curriculares y la estructura de poder del contexto social inclusivo” (MOREIRA; DA SILVA, 2005, p. 20, traducción nuestra)³⁴.

³³ “a política é discurso, como uma iniciativa de modificação das percepções e representações”.

³⁴ “compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo”.

Con base en los trabajos de Basil Bernstein, Young (1998 [1971]), entre otros³⁵, propuso algunas de las bases iniciales para comprender al currículo entendiendo que, “el currículo es siempre una selección y organización del conocimiento disponible en un tiempo particular” (YOUNG, 1998, p. 12, traducción nuestra)³⁶, a partir del estudio sistemático y crítico de tres cuestiones interrelacionadas: la estratificación de conocimientos a partir de dos aspectos, prestigio (valorización: puro o aplicado, académico o vocacional, general o específico) y propiedad (control: profesionales, expertos y distribución: estatal, comunal, privada); la extensión de los alcances de los conocimientos o grados de especialización asociada a su restricción para ciertos grupos sociales específicos; y las relaciones de poder entre áreas de conocimientos y sus fronteras, de conexión o aislamiento (YOUNG, 1998, p. 15).

En este sentido, el currículo es a la vez, producto del contexto social y productor o reproductor del mismo, el “currículo representa una futura sociedad que nosotros podemos apoyar o la sociedad del pasado que nosotros queremos cambiar” (YOUNG, 1998, p. 21, traducción nuestra)³⁷.

Asimismo, estos enfoques se fueron fortaleciendo y profundizando (APPLE, 2001, 2005, GIROUX, 1997, 2004, GIROUX; MC LAREN, 2005, YOUNG, 1998, HOLMES; MCLEAN 1989, HOLMES, 1989, MCLEAN, 1989a, MCLEAN, 1989b), denotando todos estos trabajos, las articulaciones de las dimensiones políticas, económicas y culturales del currículo con las del poder y los grupos sociales que lo encarnan, al imponer el predominio de su voluntad, en la instauración de las mudanzas en las “ideas fundamentales de una sociedad”, puesto que “para vencer en el Estado, se debe vencer en la sociedad civil” (APPLE, 2002, p. 88, traducción nuestra)³⁸.

En este horizonte, partiendo de una lectura del contexto latinoamericano contemporáneo influenciado por las políticas educativas globales, Díaz-Barriga (2013) señala con respecto a los modelos curriculares de la región que, “flexibilidad y competencias están logrando un lugar sin precedente” y que de esta forma, “varios especialistas se limitan a la cuestión técnica de estas propuestas”, dejando de lado sus implicaciones conceptuales y sus limitaciones (DÍAZ-BARRIGA, 2013, p. 356-357).

De esta forma, el currículo de hecho o prescrito, oficial y obligatorio, aunque en última instancia se encuentre indisoluble de su dimensión interactiva, continúa a tener un amplio

³⁵ Cabe resaltar que varios otros trabajos también contribuyeron fundamentalmente y paralelamente en esta fase inicial de este abordaje, autores como Bourdieu y Passeron, Witthy, Holmes, entre otros.

³⁶ “the curriculum is always a selection and organization of the knowledge available at a particular time”.

³⁷ “curriculum represents a future society that we can endorse or a past society that we want to change”.

³⁸ “ideias fundamentais de uma sociedade”, “para vencer no Estado, deve-se vencer na sociedade civil”.

margen en la modulación de la vida escolar, en la producción de sentidos y prácticas (GOODSON, 2003, YOUNG, 1998).

Asimismo, se hace valioso denotar la relevancia de las articulaciones entre los cambios sociales y políticos y las transformaciones educacionales como un todo, concretadas entre otras esferas, en las propias regulaciones, constituciones, nuevas legislaciones, reformas curriculares y reformas de formación de profesores, a través de las cuales se imponen las principales concepciones que van a modular de cierta manera la producción y reproducción de representaciones y prácticas sociales del mundo escolar, articulaciones que a su vez van a ser teorizadas desde varias perspectivas de la teoría social (POPKEWITZ; PEREYRA, 1992, POPKEWITZ, 1997, ZEICHNER; LISTON, 1997, APPLE, 2001, PERRENOUD, 1997, BALL, 2012, WHITTY, 2001, NÓVOA, 1992, NÓVOA; POPKEWITZ, 1992, TARDIF; LESSARD, 2008). Sin desmerecer por otra parte, el margen y la potencia que tienen los agentes, los profesores en este caso, con respecto a la implementación de las políticas educativas en práctica, en cuanto que interpretan a estas según su visión de mundo (LESSARD, 2016).

Los estudios del currículo han continuado profundizado sus abordajes teóricos y metodológicos, entre otros, mediante el desenvolvimiento de análisis de los discursos en las políticas de currículo, enfocándose en las especificidades de cada una de las instancias del ciclo de vida de un currículo (LOPES, et al., 2011). No obstante, en nuestro trabajo solo nos limitaremos a identificar las transformaciones curriculares desde un abordaje genérico y panorámico, acercándonos a describir únicamente algunos de sus rasgos elementares que los caracterizan en un estado de su devenir histórico, esbozando ciertas señales que orientan las tendencias de sus proyecciones.

Como veremos, las organizaciones curriculares brasileñas y bolivianas mantendrán rasgos particulares devenidos de sus históricas estructuras educacionales, mas también concebirán caracteres comunes atravesados por orientaciones que trascienden las esferas estatales nacionales, haciendo con que sus modelos educativos, institucionales, académico disciplinares, entre otros, se dirijan por senderos diversos u homogéneos según sus correspondientes temporalidades y espacialidades, generando a su vez singulares efectos en cada uno de los países.

De hecho, los procesos internacionales de transferencia y difusión de políticas públicas se han incrementado significativamente desde la intensificación de la globalización en los noventa, no solo a nivel nacional, sino también directamente entre municipios (FARIA, et al., 2018). No obstante, a pesar del avance de estos procesos globales de difusión y transferencia, el Estado continua a ser en última instancia, quien administra la gobernanza educativa a nivel nacional (DALE, 2006). Asimismo, aunque toda transformación política y estructural exija la necesidad de

cambios curriculares, existen dificultades para elaborar currículos acordes a los cambios sociales y no necesariamente todas las reformas educativas vienen acompañadas de cambios curriculares. (HOLMES, 1989)³⁹.

Por otra parte, como señala McLean, (1989a, p. 141, traducción nuestra)⁴⁰, los procesos de transferencia de modelos de currículos no se dan sin problemas en la implementación en los países que los acogen, entre otros, "dos tipos de condiciones específicas y locales pueden afectar la forma en la cual la dependencia de currículo es experimentada dentro de diferentes países", por una parte, tenemos al "legado histórico de normas prevalentes e instituciones" que preceden y pueden afectar a esos currículos, como por ejemplo, las tradiciones pre coloniales. Por otra parte, "la política interna o los intereses profesionales de todos los que están envueltos en las decisiones y elaboración del currículo" (MCLEAN, 1989a, p. 141, traducción nuestra)⁴¹, también pueden modular la aceptación o rechazo de estos padrones, principalmente, la "soberanía de los

³⁹ Aunque constantemente se continúan realizando y actualizando estudios de currículos comparados tanto en el ámbito académico, como cuanto en organismos internacionales, desde los más diversos abordajes epistemológicos, teóricos y metodológicos, encontramos en la tipología de Holmes (1989) una propuesta bastante sugerente para pensar sobre una perspectiva comparada del currículo enfocada a abordar con una visión panorámica los rasgos fundamentales para caracterizar currículos nacionales, denotando las directrices macro que atraviesan en cierta forma a todos los niveles educativos incluidos en cada uno de esos sistemas nacionales.

Tomando como base a 4 modelos de currículos, de los cuales 2 corresponden a un periodo anterior al siglo XVII, el esencialismo (Reino Unido) y el enciclopedismo (Francia) y otros 2 al periodo posterior al siglo XIX, el politécnico (URRS) y el pragmatista (USA), Barnes (1989) explicita que haber tomado principalmente el relevo de 4 modelos de currículos correspondientes a países europeos no sería una elección etnocéntrica, en cuanto que estos modelos responden a preguntas comunes a otros sistemas nacionales, así como también se han esparcido en gran parte del mundo. (BARNES, 1989).

El modelo denominado de esencialismo es caracterizado por su adhesión al proyecto educativo elitista proyectado por los filósofos clásicos (Platón y Aristóteles), con una estratificación entre educación y entrenamiento que se corresponderían según las posiciones sociales de los grupos según la naturaleza del don, con un currículo inspirado principalmente en la educación escolástica y las siete artes liberales de los medievales *trivium* (retórica, lógica o dialéctica y gramática) y *cuadrivium* (música, aritmética, geometría e astronomía), además de contar con un apoyo de las religiones cristianas. El enciclopedismo nos remite a la revolución francesa y a su presupuesto de que las formas de conocer son comunes a todos y para todos, con énfasis en una ampliación curricular y la instauración de los sistemas nacionales de educación napoleónico, con inspiración en la filosofía del iluminismo e idealismo. El politecnismo inspirado en Marx y Lenin y en la compatibilidad entre el productivismo y la eliminación de la lucha de clases, implementado principalmente en los países denominados comunistas, con énfasis en la masificación de la educación, está enfocado fundamentalmente en la inclusión del contexto histórico social en el currículo, situándolo en la realidad social. Finalmente, el pragmatista responde a un nuevo contexto de una mayor urbanización, industrialización y comercialización, con una centralidad en los avances científicos, así como con una educación para la democracia dando una centralidad a la potencia transformadora de la escuela, resaltando la compatibilidad curricular entre educación y entrenamiento vocacional, atendiendo simultáneamente tanto a las necesidades de los estudiantes como a las de contextos particulares rurales o urbanos. (HOLMES, 1989).

En consecuencia, en última instancia es posible encontrar rasgos de cada uno de estos 4 modelos en cuasi todos los sistemas nacionales curriculares de la actualidad, producto de la influencia recibida mediante modalidades de dependencia o transferencia, motivadas principalmente por los procesos de colonización e influencia de organismos internacionales acrecentada recientemente por los procesos de globalización.

⁴⁰ "Two kinds of local and specific conditions may affect the degree to which curriculum dependence is experienced in different countries" y "historic legacy of prevalent norms and institutions".

⁴¹ "the internal political or professional interests of those involved in curriculum decision-making".

gobiernos nacionales” y “el poder de los profesores como guardianes del conocimiento que vale la pena, para resistir al cambio” (HOLMES, 1989, p. 20 traducción nuestra)⁴².

En el caso más reciente del ámbito educativo en general, resulta evidente la influencia que han tenido las conferencias mundiales sobre educación promovidas por la UNESCO desde inicios de los noventa hasta la actualidad⁴³, haciendo con que las orientaciones de las políticas educativas nacionales se inclinen en gran medida hacia las agendas educativas globales marcadas por este organismo multinacional, así como por otros organismos transnacionales ligados a la economía de mercado y a la política exterior de los países centrales (OCDE, Banco Mundial).

Entre otros, por ejemplo, hoy nos resulta evidente la gran influencia que ha tenido el informe “Delors” (‘La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors’) difundido por la UNESCO en 1996, así como el Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO 1998 (con el apartado ‘Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación’), en las políticas educativas y de formación de profesores en varias regiones del mundo. De esta manera, conceptos como competencias, centralidad del profesor, objetivos transversales, interdisciplinariedad, organización por áreas, pasaron a hacer parte de la organización educativa de nuestros países hasta la actualidad. Asimismo, el giro hacia el aprendizaje, canonizado en la tetralogía: ‘aprender a conocer, a ser, a convivir y a hacer’, se encuentra inmersa en la gran parte de los sistemas educativos de múltiples países.

Así como en el caso de la educación brasilera, tanto en sus dimensiones curriculares en general (CIAVATTA; RAMOS, 2012), cuanto en la formación inicial de profesores (LOPES, et al., 2011) su relativa influencia es evidente. Del mismo modo en su versión boliviana que ha intentado hacer una relectura local de las agendas internacionales de los noventa, aunque a instancia de los expertos locales se logró incluir a la interculturalidad y educación bilingüe en la Reforma Educativa de 1994 (CONTRERAS; TALAVERA, 2003)⁴⁴, más sin conseguir trascender

⁴² “sovereignty of national governments” y “the power of teachers, as the guardians of worthwhile knowledge, to resist of change”.

⁴³ Entre las principales, la Conferencia Mundial de ‘Educación para todos’ en Jomtien-Tailandia, 1990, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París-Francia, 1998, El Foro Mundial de la Educación en Dakar-Senegal, 2000.

⁴⁴ Por otra parte, cabría complementar que el tipo de constreñimientos que posiblemente operaran en todas aquellas elecciones de transferencia, a lo largo del periodo poscolonial, respondieron en parte a lo que recientemente fue teorizado como la “colonialidad del saber” (LANDER, et al., 2000). Como señala Boaventura de Souza Santos (2007), “el fin del colonialismo como una relación política no trajo consigo el fin del colonialismo en cuanto relación social, en cuanto mentalidad ni como forma de sociabilidad autoritaria y discriminatoria” (SANTOS, 2007, p. 44). La violencia de la colonialidad ha impuesto una superioridad cultural que ha causado “epistemicidios” al imponer el conocimiento científico eurocéntrico como oficial, excluyendo del Estado a las culturas y saberes originarios de los pueblos pre coloniales, bajo una jerarquía civilizatoria basada en el conocimiento y la razón metonímica (cf. SANTOS, 2005, p. 152-166).

más allá de esta estructura de fondo. De hecho hubo un radical rechazo del magisterio a esta reforma, aunque estaba más concentrado en sus demandas laborales y políticas (TALAVERA, 2011, p. 204-206). Recientemente en la implementación de la nueva legislación educativa se llegó incluso a experimentar una curiosa yuxtaposición de estos 4 principios educativos con una teorización de la cosmovisión indígena.

Más recientemente lo que se impone cada vez más son las directrices establecidas desde 2015 en el documento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) denominado ‘Los Objetivos del Desarrollo Sostenible’ (ODS) 2015-2030 (‘Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible’), como continuación de ‘Los Objetivos del Milenio’ 2000-2015 que devinieron en una significativa ampliación de la cobertura. Los ODS presentan 17 objetivos, de los cuales el cuarto es ‘Educación de Calidad’ (‘Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos’), con sus consiguientes Metas, profundizado a su vez en la Declaración de Inchoen 2015 para la Educación 2030 (UNESCO, 2016), que de hecho se están convirtiendo en los nuevos parámetros de evaluación de los sistemas educativos en distintos niveles de administración⁴⁵.

En última instancia, estos modelos fundacionales nos ayudan también a denotar las interrelaciones entre la organización del conocimiento curricular y los contextos históricos y sociales, que consiguientemente, como veremos en los subsiguientes capítulos, repercutirán también en la formación de profesores.

Sin embargo, en la actualidad los conocimientos tradicionales indígenas de América Latina, “constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales” (OLIVÉ, 2009a, p. 51), así como para contribuir al desarrollo económico y social (cf. OLIVÉ, 2007, 2012).

En este horizonte, emergen las categorías de educación intracultural indígena e intercultural con el objeto de reconocer y valorizar otros sistemas de organización política, económica y sociocultural que interpelan los modelos educativos convencionales, observándose dos modelos, uno que pretende asimilar a la cultura indígena como parte residual del modelo republicano de educación homogeneizador y otro que, sostiene un mayor margen de autodeterminación y autonomía sociocultural y educativa.

En este sentido, cada vez más la diversidad sociocultural y educacional, se constituyen en un presupuesto básico, tanto a nivel global, cuanto regional, sin el cual se hace cada vez más improbable pensar la humanidad.

⁴⁵ En el ámbito general de la educación regular, son las instituciones regionales de la UNESCO radicadas en varios países de la región, parte de los principales medios de viabilizar estas agendas. Complementariamente, es preciso señalar a las Conferencias Iberoamericanas de Ministros de Educación, realizadas desde 1988, como relevantes reuniones de transferencia y difusión de políticas educativas en general. En el ámbito de la educación superior latinoamericana, son las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES), convocadas por la IESALC-UNESCO a cada diez años (La Habana-Cuba, 1996, Santa Marta-Colombia, 2008 y Córdoba-Argentina, 2018), las principales reuniones que vehiculan estas agendas globales mediante su incorporación en la elaboración de sus propios Planes de Acción para la región. Sin embargo, a pesar de que la formación de profesores de educación regular es parte constitutiva de la educación superior, está aún no ha alcanzado a tener un lugar significativo en el interior de estas conferencias.

CUADRO 1 – EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Macro Nivel	Proyecto de Sociedad		
	Procesos Políticos	Procesos Socioculturales	Procesos Económicos
		Regulación de la cultura	Regulación a través de la cultura
Mezzo Nivel	Organización Institucional del Sistema Educativo		
	Organización de la producción y distribución del conocimiento		Instituciones de legitimación de ocupaciones
	Currículo Oficial		Formación de Profesores de Educación Regular
Micro Nivel	Interrelaciones personales		
	En la escuela		Experiencia

FUENTE: Elaboración propia con base en Hall (1997), Freidson (1996), Dubet (2006) y Dubet y Martucelli (1998).

2.3 BOLIVIA

2.3.1 El ‘proceso de cambio’

La elección del gobierno de Evo Morales en el año 2005⁴⁶ y la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado (CPE) en el 2009, son puntos de inflexión histórica del comúnmente denominado ‘proceso de cambio’ en Bolivia. Dentro de este contexto de transformación social, se procedió a la consiguiente implementación de las políticas públicas orientadas hacia la construcción del nuevo Estado boliviano delineado en la Asamblea Constituyente (2006-2008), intentando concretar este proyecto que giraba principalmente en torno al pluralismo, político, económico, jurídico, cultural y lingüístico.

No obstante, en el intento de hacer operativo lo abstracto, la ejecución de las nuevas políticas públicas y la implementación de la legislación dentro del proceso de cambio, han tenido complejas problemáticas y tensiones, aún en debate, principalmente en torno a una de las cuestiones centrales que se generará desde los tiempos de la Asamblea Constituyente, la armonización entre la unidad y lo diverso dentro del país (ROJAS et al., 2009; MAYORGA, 2012) y que reflejaran las grandes controversias de la sociedad boliviana, polarizándose en dos bloques, uno que aglutinaba principalmente a los sectores populares asociados al partido de

⁴⁶ Entre otras causas, el amplio apoyo a su partido (MAS-IPSP) en las elecciones de 2005, se debió al descontento general de la población con las elites políticas tradicionales que habían dominado el país, así como en parte, al uso político estratégico que se hiciera de la información del Censo 2001, en el que el 62 % de la población se auto-identificara como perteneciente a un pueblo o nación indígena originaria y un 49 % declarara hacer uso de una lengua indígena. Auto identificación que decaería curiosamente a 41% en el Censo 2012. Asimismo, el presidente Morales conseguiría la reelección en dos oportunidades entre 2005 y 2019. Aunque su partido nunca alcanzaría a tener tanto apoyo en las elecciones subregionales de este periodo.

gobierno MAS-IPSP⁴⁷ y otro, relativamente minoritario, conservador, de las clases favorecidas, asociado además a un histórico discurso en el que las regiones reclamaban mayor autonomía y descentralización.

A su vez, la gestión 2011 trajo el inicio de un conflicto, entre otros, que duraría al menos los tres próximos años, la cuestión del TIPNIS, del Territorio Indígena Parque Nacional “Isiboro Sécuré”, que enfrentó al gobierno y su proyecto de construcción de una gran carretera que atravesaría por el medio del TIPNIS, contra las comunidades indígenas multiétnicas que defendían la valiosa diversidad cultural y natural del parque, cuya protesta sería reprimida con la violencia policial. Motivando una substancial consecuencia, la ruptura del denominado “pacto por la unidad”⁴⁸ y denotó una falta de coherencia entre los discursos indigenistas esencialistas del gobierno y su falta de acciones concretas para los mismos.

Se hace pertinente complementar, que hasta este contexto pos nueva Constitución, el mundo intelectual boliviano tenía serios reparos para hacer públicas sus críticas, en cuanto que podían ser leídas como políticamente incorrectas.

En este sentido, cabe reseñar entre varios otros, a algunos valiosos trabajos críticos que irrumpieran ante este silencio, denotando: una subsunción de la diversidad social de los representante legislativos nacionales a una monocromía impuesta por el gobierno en cuanto forma partido político (TAPIA, 2011), una crítica a las débiles bases nacionales teóricas y empíricas para la implementación de una legítima política de descolonización (SPEDDING,

⁴⁷ Reseña Albó (2015, p. 18) que: “Desde su surgimiento, este gobierno se ha caracterizado por haber nacido de los movimientos sociales, y más específicamente de las cinco organizaciones indígena originario campesinas que firmaron su “Pacto de unidad” para la Asamblea Constituyente. Fruto de este pacto es la larga frase concertada que más se repite en la actual CPE: “las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos”, como la manera de referirse a sí mismos y ser reconocidos, con sus diversos nombres locales según el lugar y la organización, como miembros de pueblos preexistentes desde antes de la República y hasta de la Colonia. Gracias a este Pacto avanzó la CPE.

⁴⁸ Reseña Albó (2015) sobre este acontecimiento que: “el conflicto del TIPNIS ya mencionado lo rompió en dos grupos conocidos como las “trillizas” y las “mellizas”. Las primeras son las tres organizaciones más antiguas: 1) La CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia); 2) las “Bartolinas”, que al principio era la rama femenina de la CSUTCB y después se autonomizó; 3) los “colonizadores” ahora llamados “interculturales”. Estos fueron los grupos que crearon al MAS como su “instrumento político” y, por tanto, lo consideran como su “hijo”, al que no pueden abandonar. Las “mellizas” (CIDOB y CONAMAQ) en cambio se crearon aparte y solo se aliaron al MAS con ocasión de la CPE; pero cuando estalló el conflicto del TIPNIS rompieron definitivamente con el MAS y se perdió aquella unidad que había sido instrumental para la CPE. El MAS optó por reconstruir el Pacto pero por la vía de dividir a las “mellizas”, promocionando en ambas una rama más dócil a este partido” (ALBÓ, 2015, p. 18).

Por otra parte, en una sugerente interpretación, Mayorga (2012) señala que, a partir de este nuevo horizonte plurinacional, surge un sujeto social complejo, a decir, un pueblo que “ha sido desplazado por una visión que no rechaza la vertiente clasista campesina pero privilegia la identidad étnico-cultural (...) este nuevo sujeto es una suerte de ficción jurídica que es definida en la CPE como ‘naciones y pueblos indígenas originario campesinas’, un sujeto portador de derechos colectivos y un conglomerado que solo puede ser representado por el Estado” (MAYORGA, 2012:12).

2012), un giro hacia la derecha del MAS-IPSP con un gobierno adjetivado como neo colonial (RIVERA, 2015). Estos trabajos se han multiplicado progresivamente hasta la actualidad.⁴⁹

Consiguientemente, serían las controversias sobre la tercera re postulación de Morales a la presidencia, que enfrentaba a los que exigían el cumplimiento del Referéndum 2016 en el que se gestara su primera derrota electoral y se le negara la posibilidad de un cuarto mandato, contra los que apoyaban su autorización a los comicios avalada por el Tribunal Constitucional en 2017; Las que iniciaran una radical polarización entre la aprobación o rechazo de las acciones del gobierno en diversos ámbitos y que sumadas a los indicios de fraude en los comicios de 2019, conducirían a violentos conflictos sociales y a la consecuente interrupción de su mandato en octubre de 2019, dando secuencia a una extraordinaria sucesión presidencial⁵⁰.

Actualmente recién se comienzan a elaborar las primeras evaluaciones a nivel general de las políticas públicas ejecutadas en la última década por el gobierno de Morales (2006-2017). Los primeros estudios a nivel macro resaltan la existencia de una distancia considerable entre los avances discursivos y las practicas efectivas en las políticas públicas del proceso de cambio (WANDERLEY, 2014), una sugerente hipótesis a continuar siendo testada. Aunque en última instancia también se constatan algunos substantivos avances (PAZ, et al. 2017; CRABTREE, 2020). De forma más discreta, son referidos tanto logros y desafíos en múltiples ámbitos –social, cultural, político, jurídico, económico y ambiental– (ALBÓ, 2015). Asimismo, más recientemente los estudios continúan a analizar la interrupción de todo este periodo político y las condiciones que posibilitaran el fin de la dominación del partido del Movimiento al Socialismo (MAS) (CIDES-UMSA, 2019, TAPIA, 2019, RIVERA, 2019, SPEDDING, 2020), así como también la crítica al actual gobierno de transición la presidenta Janine Añez que quedo también desvirtuado desde que la mandataria decidiera postularse en los actuales comicios presidenciales.

2.3.2 La ‘revolución democrática cultural’ y la educación

⁴⁹ Muchos académicos apoyaron y participaron en los primeros años de su primer gobierno y luego pasaron a ser sus principales críticos, de hecho, recientemente casi no existían académicos que defendieran el proyecto del gobierno del MAS, salvo aquellos que se encontraban en funciones públicas gubernamentales.

⁵⁰ Los conflictos violentos que enfrentaron a la sociedad, motivados por las acusaciones de fraude electoral en los comicios presidenciales y legislativos de octubre de 2019, devinieron en la polémica renuncia del presidente Morales, que opone a quienes la interpretan como producto de un golpe de Estado, frente a otros que la califican como consecuencia de una protesta social. Con todo, estos sucesos a su vez fueron usufrutuados políticamente por los sectores de la derecha tradicional para retornar al poder. De hecho, aún se desconocen los detalles acerca de los sectores que posibilitaron la investidura de la nueva presidenta transitoria Jeanine Añez en aquellos momentos de angustia y caos, así como los pormenores de los acuerdos que posibilitaran la salida del presidente Morales del país, aunque todo parece sugerir que el papel del mando militar fue central, jugando un rol ambivalente en estos dos sucesos.

Por su parte, entre varios otros emprendimientos de este proceso multidimensional, quizás uno de los mayores y veloces avances orientados al cambio cultural que se hayan promovido con las nuevas políticas gubernamentales, al menos de forma discursiva y normativa, sea: la nueva política educativa, orientada hacia una ‘educación productiva, descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe’, establecida en la CPE e institucionalizada mediante la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010), que empezó a implementar gradualmente su nuevo currículo desde el año 2013.

Esta legislación educativa está orientada principalmente a la inclusión de las culturas indígenas del país en el sistema educativo del Estado plurinacional, coexistiendo con el proyecto educativo tradicional denominado civilizatorio (TALAVERA, 2013, p. 46). Asimismo, es posible sostener, que este nuevo proyecto educativo concentra el núcleo ideológico de la denominada ‘revolución democrática cultural’ en el país. En este sentido, la nueva ley de educación intentaba coadyuvar, desde la dimensión educativa a formar la nueva “personalidad social” de la población (DUBET, 2006, p. 74), necesaria para plasmar el proyecto de Estado y de sociedad plurinacional para el ‘vivir bien’.

De la misma forma, también se iniciaran las respectivas evaluaciones a las políticas de educación regular, advirtiéndonos entre otras cuestiones: de contradicciones entre un discurso indianista y uno socialista, en el interior de la elite política gubernamental (PATZI, 2014), que no solo afectan al ámbito educativo, sino a la definición de un nuevo proyecto de sociedad, por ejemplo, el caso de la elección de una metodología cubana en la alfabetización en desmedro de las experiencias nacionales bilingües indígenas (GAMBOA, 2011); de desafíos severos contra la histórica debilidad de la profesionalidad de las prácticas de los educadores, para poder llevar a cabo la tarea intercultural (TALAVERA, 2014); de una sobre politización e ideologización de la educación en torno a un proyecto incierto en desmedro de una propuesta técnica en lo pedagógico y administrativo (CÁRDENAS, 2014); de dificultades y conflictos propios de los procesos transformativos que ralentizaron su avances (SAMANAMUD, 2014); de la ausencia de sectores como las universidades o las organizaciones indígenas en la elaboración de la transformación de los currículos (CAJIAS, 2014) y de las dificultades de poner al alcance pedagógico de todos los niveles los nuevos y complejos contenidos curriculares (MARIACA, 2014); de transfiguraciones de las genuinas reivindicaciones sociales y educativas acontecidas desde el inicio de la propia asamblea constituyente (PRADA, 2014) y en la elaboración (CÁRDENAS, 2014) e implementación de la legislación educativa (PATZI, 2014); asimismo, de las contradicciones del proyecto educativo, generadas del paso ideológico pro indígena a uno pro socialista del gobierno del MAS (ARNOLD, 2015).

2.3.3 Las políticas educativas plurinacionales

Dentro de este contexto histórico social, el gobierno, así como su amplia representación de legisladores, había desplegado todo su poder normativo en el ámbito educacional por vía del ordenamiento jurídico formal: Leyes nacionales, Decretos Supremos, Resoluciones Ministeriales – estas quizás las más importantes en cuanto a su capacidad de influencia reglamentaria de las normativas superiores y alcance nacional, especialmente las Normas Generales de la Gestión Educativa correspondientes a cada inicio de año y numeradas como la Resolución Ministerial (R. M.) N° 001⁵¹, que se convirtieron en un testimonio de las transformaciones educativas impulsadas por el gobierno actual– y documentos técnicos y administrativos, principalmente, en busca de posibilitar las condiciones institucionales y burocráticas de las transformaciones educativas.

De hecho es posible sostener, que el peso institucional del gobierno en la política educativa, al menos en cuanto a las regulaciones y legislaciones propias del ordenamiento jurídico es significativo, prácticamente, casi todas las regulaciones educativas nacionales son elaboradas en el nivel central del Ministerio de Educación.

Entre la llegada del presidente Morales a la presidencia en 2006 y la aprobación de la nueva CPE en 2009, las políticas en general y las educativas en particular, se nutrieron principalmente de un documento clave, el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 (PND), que elaborado por el gobierno en base a demandas sociales, contenía varios de los nuevos conceptos que serán debatidos y retomados simultánea y posteriormente, tanto en la ley de educación N° 070, así como en la nueva CPE (CAJÍAS, 2011, p. 97-98).

Asimismo, según el Ministerio de Educación, los motivos de la fallida versión de la Reforma Educativa de 1994 vigente hasta 2009, en tanto que parte de las reformas neoliberales de los noventa en Latinoamérica, descansaban en dos limitaciones: “la estandarización de la visión del papel de la educación en la sociedad de mercado y la marginación de los docentes en los procesos de construcción e implementación de los cambios educativos derivados de dicha visión”, que “veían al maestro como un “obstáculo” o una “limitación” para la implementación de las propuestas en el área educativa” (BOLIVIA, 2016b, p. 44).

De esta forma, el discurso del Ministerio de Educación va a constituirse intrínsecamente por su oposición y desvalorización a la Reforma Educativa de 1994, acusándola de haber sido

⁵¹ Cabe señalar que estas resoluciones, que son esperadas con expectativa por el magisterio, se volvieron fundamentales en el actual proceso educativo, debido a su dinámica anual en un contexto de múltiples transformaciones progresivas. No obstante, esta práctica es una tradición que antecede al actual gobierno.

foránea, con un modelo gerencial de asesores expertos que dejaba por fuera al magisterio. Además de articularla constantemente a la insurrección social de 2003 que había dado inicio al denominado proceso de cambio, en la que se derrotara al segundo mandato del presidente Sánchez de Lozada, quien había llevado adelante esta reforma en su primer mandato. Nadie podría negar los efectos negativos que tuvo la privatización del país durante ese periodo, no obstante, los aportes de la reforma a la educación boliviana iniciada en 1994 fueron varios y algunos bastante significativos, por lo que continúan de alguna forma en la actualidad, además de que los nexos de la reforma con los sucesos de 2003, sean al menos cuestionables.

Por otra parte, es necesario resaltar, que entre otras varias acciones favorables, el gobierno ha gestionado una serie de valiosos programas para la democratización educativa a nivel nacional en distintos ámbitos⁵². No obstante, de que estos acontecimientos estaban bastante ligados a la promoción político partidaria del gobierno con fines electorales⁵³, que aprovecha el carácter multitudinario de muchos de estos programas y eventos.

Asimismo, según el Ministerio de Educación (BOLIVIA, 2016b, p. 55), entre 2006 y 2015 se ha experimentado un periodo con el incremento de ítems para la inserción de nuevos maestros en el sistema educativo público, con un promedio en torno a 4.000 por año, así como también se han incrementado sostenidamente los salarios con un promedio que alcanza al 8,7%. Probablemente como producto de los compromisos políticos pactados entre el magisterio y el gobierno, en un contexto excepcional de condiciones de bonanza económica devenida de los precios internacionales de la exportación de hidrocarburos.

De esta manera, el gobierno apoyó consistentemente al magisterio de educación regular, promoviendo la manutención de la autonomía de una histórica cultura magisterial desarticulada del sub sistema universitario y consolidando el acuerdo con un sector sindical que tradicionalmente se presentaba como conflictivo para los anteriores gobiernos, a causa de sus

⁵² Entre otros, Socioeconómicos: Subsidio de Incentivo a la Permanencia, Conclusión y Matrícula Escolar [Bono “Juancito Pinto”], consistente en la entrega de Bs 200 anuales, aprox. 30 \$US., para todos los estudiantes de educación regular desde 2006); Dotación de computadoras a casi la totalidad de los docentes (desde 2011) y en menor medida a estudiantes. Sociales: Programa de Alfabetización “Yo sí puedo” administrado en sus primeras fases por la cooperación internacional cubana, desde abril de 2006 y la consiguiente declaración de “Bolivia libre de analfabetismo en 2008; y de Post Alfabetización “Yo sí puedo seguir” desde febrero de 2009; Centros de Apoyo Integral Pedagógico – CAIPs en centros penitenciarios desde 2012. Deportivos: Juegos Deportivos Estudiantiles Plurinacionales “Presidente Evo” anuales, de Primaria desde 2012, de Secundaria desde 2010 y de Educación Especial desde 2014. Pedagógicos: Encuentros Pedagógicos del Sistema Educativo Plurinacional, el primero en 2008 (Según el Ministerio de Educación, el primer Encuentro..., acompaño la elaboración de la Ley N° 070 de educación (BOLIVIA, 2016b).) y desde el segundo en 2012 siendo anuales, con gran presencia del magisterio público; Jornada Pedagógica del Sistema Educativo Plurinacional realizada simultáneamente en distintas ciudades del país; Encuentros Plurinacionales de Experiencias Transformadoras en la Concreción del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo desde 2013. Académicos: Olimpiada Científica Estudiantil Plurinacional de Bolivia anual desde 2011. Artísticos: Festival Estudiantil Plurinacional de Interpretación Poética.

⁵³ Un indicio de esta situación, por ejemplo, podría haber sido el estampado del icono del rostro del presidente Evo Morales en todas las decenas de miles de computadoras donadas al magisterio por parte del Estado. De hecho, gran parte de los maestros conseguían ocultar el estampado de múltiples maneras.

continuas reivindicaciones de derechos (cf. CAJÍAS, 2011, TALAVERA, 2011, YAPU, 2011), pero que en esta última década se encontró mayoritariamente aliado al gobierno⁵⁴, pese a que en una primera instancia, su rechazo postergo el inicio de la implementación del nuevo currículo y modelo educacional establecido por la actual legislación educativa en al menos un año⁵⁵.

Por otro lado, según el propio ministro de educación Roberto Aguilar, la tarea que aún queda pendiente en la revolución educativa, es “el desarrollo de sistemas de evaluación de la calidad educativa” (AGUILAR, citado en CUEVAS, 2015, p. A21), que será constituido por la construcción de indicadores con base en 12.000 trabajos de tesis de licenciatura sobre experiencias aplicadas para medir la calidad educativa, que fueron parte del PROFOCOM (CUEVAS, 2015).⁵⁶ Tras sostener por varios años un discurso de apología a la construcción de indicadores propios para un original sistema de evaluación plurinacional, el Ministerio de Educación en 2018 declino de esta posición, solicitando ayuda para la implementación de la evaluación a la OREALC Unesco con sede en Santiago de Chile, quienes comenzaron de forma rápida con las primeras tareas para implementar inicialmente las pruebas estandarizadas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), que prevén un estudio en el periodo 2019-2021.

Complementariamente, es preciso señalar que con la llegada del nuevo gobierno transitorio de la presidenta Añez en octubre de 2019, en menos de 90 días el país paso a tener dos nuevos ministros de educación, nuevo contexto en el que el magisterio, principalmente urbano, aprovecho para levantar varias de sus demandas al gobierno, tanto en el plano pedagógico como en el de sus condiciones laborales. Incluso algunos sectores radicales llegaron a plantear el cambio de la ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez, más el corto periodo antes de iniciar las aulas en la gestión 2020 y el carácter transitorio del gobierno, imposibilitaran repensar transformaciones de

⁵⁴ Según el propio Ministerio de Educación (BOLIVIA, 2016b), se debería a “que la masa salarial del magisterio haya sido uno de los sectores que mejores beneficios ha tenido en el tema salarial incidiendo en estabilidad del trabajo docente y la estabilidad de las labores educativas; la última manifestación o movilización nacional con paro de actividades fue en abril de 2011; (...) incluso las demandas de los sectores más radicales del magisterio ya no son del tipo salarial sino se cambiaron en demandas por formación y mejora de la calidad educativa lo que es un avance considerable en las políticas educativas de Bolivia” (BOLIVIA, 2016b, p. 55).

⁵⁵ Cabe resaltar que la recién electa dirigencia sindical del magisterio urbano de La Paz en 2018, pasó a mantener un discurso crítico radical hacia la gestión educativa del gobierno. A fines de 2019, la Federación Departamental de Trabajadores de la Educación Urbana de La Paz, en su “Pronunciamiento. A propósito de la imposición del Profocom y de las Maestrías”, emitido el 12 de agosto de 2019, respondiéndose ante la pregunta: “¿Qué lección ha dejado a los maestros el PROFOCOM?” señala que: “Ante el fracaso de la Ley 070 el Ministerio ha pretendido adoctrinar a los maestros a través del PROFOCOM sin lograr su propósito, los maestros nos hemos convencido que ese programa no ha logrado superar la crisis de la calidad educativa, que día que transcurre, cae estrepitosamente....”

⁵⁶ Complementariamente, cabe reseñar que las primeras observaciones a los procesos de transformación educativa de la última década, nos señalan que entre 2005 y 2014 se han incrementado los docentes de educación regular en 22%, cuando la población estudiantil descendió en -0,3%, con un promedio de 23 estudiantes por docente (MARCONI, 2017), una media que aún necesita ser mejorada. Además, es necesario un mejor equilibrio entre el gasto social y la inversión pública en educación. En el subsistema de educación regular que ha logrado entre 2005 y 2014, avanzar en cobertura de la escolarización y en tasas de abandono y promoción, así como en reducción de la desigualdad, no obstante, en el caso de la secundaria el acceso a escolaridad alcanza solo a una tasa bruta de 58% (MARCONI, 2017), es decir que un 42% está aún excluido.

fondo y de largo plazo. No obstante, en reuniones de dialogo, la dirigencia del magisterio y el ministerio pactaron varias transformaciones en la gestión educativa y pedagógica a ser implementadas en la gestión 2020, más que serían desvirtuadas progresivamente fruto de sus divergencias. Cabe resaltar que el segundo ministro en este corto periodo es el ex presidente aimara Víctor Hugo Cárdenas, quien llevara adelante la reforma educativa de 1994 que promovió la educación intercultural bilingüe, quien asumió el ministerio luego de que se firmaran los acuerdos recientes entre el magisterio y la anterior ministra que lo antecedería. Para Cárdenas, según información que diera a la prensa, la legislación educativa tuvo “luces y sombras”, explicitando que algunos avances deberían de ser mantenidos mientras que otros aspectos cambiados.

2.3.4 La Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez

Tras varios años de debate, la Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez⁵⁷, que emergió como anteproyecto de ley, del Congreso de la Educación Boliviana realizado en la ciudad de Sucre en 2005 y 2006 – a partir de una presentación inicial de la misma realizada por el ministro de educación de entonces Feliz Pátzi⁵⁸ (CAJÍAS, 2011: 97)–, fue finalmente aprobada por la Asamblea Legislativa Plurinacional, promulgada y presentada en el mes de diciembre de 2010 por el presidente Evo Morales en la sede de la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CMERB), dando un signo de legitimidad a la misma por parte de este sector, a quien el gobierno atribuye gran influencia en su confección (cf. TALAVERA, 2011; CAJÍAS, 2011; YAPU, 2011) y a la vez marcando quizás también un indicio de los pactos políticos entre el gobierno con algunos intereses sectoriales en detrimento de otros. Los pormenores históricos de su elaboración aún están por develarse, en cuanto ha sido motivo de fuertes tensiones en y entre

⁵⁷ La ley inserto los nombres de dos de los principales artífices de la reconocida experiencia educacional indígena de Warisata (1931-1940), como homenaje y compromiso con la cuestión indígena e intercultural. Elizardo Perez fue uno de los principales impulsores de la Escuela *Ayllu* Warisata, formado en 1914 como maestro en las primeras promociones de la Escuela Normal de Sucre, la primera normal del país fundada en 1909 producto de las políticas educativas de los liberales, administrada por la misión belga bajo la dirección de Georges Rouma, quienes fueran contratados por el gobierno boliviano de entonces (TALAVERA, 2011). Avelino Siñani fue un comunario de la localidad andina aimara de *Warisata* que se dedicaba a la educación comunitaria de su pueblo y que ante el pedido de Pérez, acepto dialogar con su proyecto, acreditándolo ante la comunidad local y convirtiéndose en la contraparte constitutiva de esta experiencia (PÉREZ, 1992).

⁵⁸ El primer ministro de educación del gobierno de Evo Morales, Felix Pátzi, renuncio a su mandato en un contexto de controversias que tuvo que enfrentar con la iglesia católica, en torno a su posición radical para instaurar una nueva educación laica, con una fuerte tendencia indianista, lo que causo también varias repercusiones en la sociedad civil presionando en el gobierno su alejamiento. Posteriormente se distancio del partido de gobierno MAS-IPSP y compitiendo contra este, gano las elecciones para Gobernador de la ciudad sede de gobierno del país, La Paz (2015-2020). Por otra parte, posteriormente denunció que se realizaran muchas tergiversaciones al proyecto original de la nueva legislación educativa N° 070 (PATZI, 2014, GAMBOA, 2011).

los múltiples actores de la educación, el magisterio sea rural o urbano, la sociedad civil, el gobierno y las universidades públicas autónomas, entre otros.

Bajo los principios educacionales establecidos en la nueva CPE de 2009, la Ley N° 070 de Educación de 2010⁵⁹, consigue avanzar bastante en cuanto a la concreción de estos presupuestos.

Básicamente, tal vez la cuestión central que caracteriza y atraviesa a la ley de educación N° 070 en todas sus dimensiones, es su tentativa de armonizar la antinomia abstracta entre la unidad y lo diverso, con sus consiguientes desplazamientos para intentar disminuir las desigualdades y polarizaciones entre: lo rural y urbano, indígena y no indígena, hombres y mujeres, ricos y pobres mediante la igualdad de oportunidades y de condiciones; lo regional y centralizado por medio de lo ‘plurinacional’ con ‘autonomías’; lo laico y espiritual en un ‘diálogo interreligioso’; los saberes y conocimientos de la cosmovisión indígena con los científicos ‘universales’, las diversas lenguas indígenas, en el respeto intercultural, intracultural y plurilingüe; la producción intelectual y material; la ciencia y arte; el sujeto, la sociedad y la naturaleza (madre tierra); los principios éticos morales indígenas y los valores de la modernidad occidental, para el ‘vivir bien’; lo creativo y lo crítico para una “pedagogía liberadora”. (Ley N° 070 ASEP, 2010).

Pero como hacer plausible, entre otros varios, la compleja armonización entre los conocimientos indígenas con los científicos, es una cuestión aún pendiente, una complementariedad que en primera instancia, parece tener mayor aceptación de los primeros a los segundos, que viceversa, al menos en esta fase inicial del proceso⁶⁰.

Es casi imposible sintetizar la explosión de adjetivaciones que realiza la ley sobre la nueva educación, algunas que podrían resultar hasta contradictorias. Aunque existe una larga lista de conceptos innovadores y críticos para la conformación del nuevo sistema de educación (ej. plurinacional, vivir bien, intracultural, entre otros), a partir de una relectura de la ley, se podría convenir con Talavera (2013) que, la nueva educación gira en torno a la inclusión de la educación descolonizadora (Talavera, 2013, p. 40), como un núcleo político, ético y epistémico para la consolidación de un Estado plurinacional, para el vivir bien, de los individuos, en una sociedad inter e intracultural y plurilingüe con justicia social, productiva y soberana, en sintonía con la pachamama o madre tierra, el medio ambiente.

Es en este sentido, que la ley educativa N° 070 intenta coadyuvar, desde la dimensión educativa, a plasmar el proyecto de Estado y de sociedad plurinacional para el vivir bien, diseñado

⁵⁹ Compuesta por cuatro títulos que contienen a sus 92 artículos, doce disposiciones transitorias, una abrogatoria y dos finales.

⁶⁰ Por ejemplo, uno de los avances concretos, fue la inclusión de los conocimientos indígenas en la gestión del Sistema Plurinacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, no obstante, las redes de innovación basadas en conocimientos indígenas aún son proporcionalmente muy menores con respecto a las redes de innovación exclusivamente científicas y tecnológicas (ORELLANO, 2014).

en la Asamblea Constituyente, en torno a un núcleo duro que reposa en la revalorización de las culturas indígenas.

Valga referir que, como sugiere Cajías (2014), el nuevo proyecto de educación boliviana es concebido prioritariamente como un proyecto político antes que pedagógico.

En el Tercer Título de la ley de educación que regula la “Organización curricular, administración y gestión del sistema educativo plurinacional” (Arts. 69-92): se establece la existencia de tres currículos, uno primero Base de carácter nacional intercultural, un segundo Regionalizado intracultural, referido exclusivamente a las culturas de los pueblos indígenas –a ser aplicado según región de influencia de cada una de las respectivas culturas– y un tercero Diversificado – que en las posteriores regulaciones se entenderá como el que responde a las localidades escolares específicas –, conformando los tres juntos el currículo del Sistema Educativo Plurinacional (SEP);

Asimismo, se reconoce tres niveles administrativos del SEP, el central, el departamental y el autonómico (Departamental, Municipal e Indígena). Jerarquizando los niveles bajo un modelo unitario y único, con el objetivo de una re centralización de los relativos avances de descentralización de la anterior reforma educativa (YAPU, 2011, p. 233-234). Y abriendo un amplio espacio para la participación social comunitaria en el ámbito educativo. En este horizonte, se procedió a las consiguientes transformaciones curriculares.

2.3.5 La transición de la transformación estructural y curricular de la educación regular

Considerando la generalidad de la ley N° 070 y de la posterior reglamentación de la Direcciones Departamentales y Distritales de Educación, que realiza una nueva centralización administrativa las mismas, poniéndolas bajo la tuición directa del Ministerio de Educación (D. S. N° 0813 - 2011), fue en el proceso de transformación curricular⁶¹, que el nuevo proyecto educativo fue tomando cuerpo y que por cierto, se fue dando simultánea y paralelamente a la elaboración de la propia ley, es decir, adelantándose en la implementación de varias de sus directrices, que serían plasmadas en la legislación constitucional y educativa posteriormente aprobada.

⁶¹ Con un costo de 150 millones de dólares americanos (\$us.), según el Ministro de Educación Roberto Aguilar (BOLIVIA, 2012). Según Galindo et al. (2011, p. 65) la implementación de la nueva ley educativa N° 070 de 2010 recibió financiamiento de Suecia, Dinamarca, España y Alemania, en al menos 92 millones de dólares americanos (\$us.). Complementariamente, valga recordar que en la Reforma Educativa de 1994 los gobiernos de Alemania, Suecia y Países Bajos sustentaron con donaciones alrededor del 15% del financiamiento total, en tanto que el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) financiaron con préstamos la mayor parte, 22% y 29% del total respectivamente y el Tesoro General de la Nación solo el 24% (CONTRERAS; TALAVERA, 2003, p. 50-51). Constituyen estas cifras evidencia de la situación de dependencia económica en la que se encontraba la educación boliviana, una realidad que permanece relativamente en la actualidad.

Como reseña Magdalena Cajías (2011, p. 100-101):

Aunque la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez no había sido aún aprobada, desde el año 2006 el Ministerio de Educación y Culturas comenzó a incorporar sus principios en el desenvolvimiento de sus políticas y actividades. Ello traía el problema de que esas acciones no tenían detrás un marco legal aprobado, pero también la oportunidad de que el Sistema Educativo Nacional comenzase a transitar hacia las nuevas propuestas que, por lo demás, respondían al nuevo contexto político y societal del país. (...) En ese contexto, desde el año 2006 se comenzó a trabajar en la transformación curricular integral de todo el Sistema Educativo Nacional, para lo que se contrató a 100 consultores que representaban al magisterio rural y urbano, a los sabios indígenas y, en menor medida, a profesionales especialistas. En noviembre del año 2008 salió a luz el primer documento de transformación curricular que fue discutido en un encuentro realizado en la ciudad de La Paz. Posteriormente, se realizaron numerosos eventos en el nivel departamental para la socialización de la propuesta. A partir de ahí, la oficina de Gestión Docente del Ministerio de Educación elaboró el Currículo Base de Formación Docente, que tuvo varias versiones⁶².

De hecho, la nueva legislación educativa delega a los profesores el trabajo del desarrollo y concreción del currículo plurinacional, a partir de la armonización de sus tres modalidades, base, regionalizado y diversificado, en el desarrollo de sus experiencias y sistematizaciones en la escuela y aula; encomendando la supervisión de la implementación y consolidación de este proceso a las Direcciones Departamentales de Educación, vía direcciones de escuelas (Art. 4, D. S. N° 0813 - 2011). En este sentido, se declara que “no serán simples ejecutores del currículo sino investigadores y creadores del currículo” (BOLIVIA, 2012, p. 145).

De esta forma, las transformaciones también llegaron al ámbito pedagógico, orientadas hacia una concepción ‘holística’ del proceso educativo en 4 dimensiones, ser, saber, hacer y decidir, en tanto que articulado por los ejes de la nueva educación: la Educación Intracultural-Intercultural y Plurilingüe, la Educación en Valores Sociocomunitarios, la Educación Productiva y la Educación para la Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria (BOLIVIA, 2012).

Devinando posteriormente en el nuevo concepto directriz elaborado por el Ministerio de Educación para denominar el nuevo modelo basado en la nueva legislación: el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP), que declara tener como bases psicopedagógicas de su currículo educativo plurinacional a: 1. Los saberes y de los pueblos y naciones indígenas, 2. La experiencia pedagógica de la Escuela-*Ayllu* de Warisata (1931-1940)⁶³, 3. Las propuestas

⁶² Cajías, explicita que para su estudio tomó la versión preliminar de 2010 (CAJÍAS, 2011:101), posteriormente Cajías (2012) vuelve a señalar que hasta 2012 no se había publicado este currículo oficial para la formación docente. Cabe señalar que la amplia mayoría de documentos oficiales del Ministerio de Educación son publicados en su página web como preliminares o documentos de trabajo, no obstante, de hecho son usados como oficiales.

⁶³ “En palabras de Pérez, Warisata es la rebelión contra la “educación única”, entendida solo como alfabetización. Para él la educación es una “función económica y social” (...). Según Pérez, el objetivo de Warisata era acentuar la tradicional tendencia del indio hacia su propio abastecimiento orientándola hacia los intereses colectivos. Usando la pedagogía del esfuerzo y el trabajo, la experiencia logro formar maestros indígenas en tejidos de telas, alfombras, carpintería, tejería, sombrerería, talabartería, mecánica y otras disciplinas arraigando a los jóvenes del lugar (PEREZ, 1992:113-114). En el éxito de la experiencia

pedagógicas críticas de Vygotsky y 4. La propuesta de educación popular latinoamericana de Paulo Freyre (BOLIVIA, 2012). Una propuesta pedagógica que resulta bastante compleja de conjugar, tanto en la teoría como en la práctica, como yuxtaponer el Enfoque Histórico Cultural de Vygotsky con la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire, o Vygotsky con la experiencia de la EIB, son tareas aún pendientes y desafiantes.

En los hechos, no fue sino hasta el año 2013 que el currículo base y regionalizado de la nueva legislación educativa, comenzó a implementarse en la educación regular, gestión que se declaró por el ministerio de educación, como el “Año de la revolución educativa y educación plurinacional”, luego de que entre el 17 y 18 diciembre de 2012 se realizase el “2do. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional. Para consolidar el nuevo currículo en comunidad” en la ciudad de La Paz⁶⁴, que según el ministerio de educación, contó con 1000 representantes de más de 130 organizaciones de la sociedad en 12 mesas de trabajo que lograron consensuar programas y contenidos del nuevo currículo escolar, evento en que también el Bloque Educativo Indígena Originario Campesino (BEIOC) – conformado principalmente por los antiguos Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO’s) y sus organizaciones indígenas – presentó 7 de sus currículos regionalizados (BOLIVIA, 2012). Cabe señalar que a mediados de 2013 también comenzaron a egresar los primeros maestros ‘únicos’ formados en las nuevas Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM).

Según el Ministerio de Educación (2012c), de esta forma se emprendió el camino hacia la “Educación del Vivir Bien”, que:

confluyeron distintas voluntades, la del ministro de educación que apoyó la experiencia, la de Pérez, un maestro capacitado con las más modernas teorías sobre la educación logradas en la Normal de Sucre y decidido a ponerlas en práctica, y el apoyo de una población dispuesta a colaborar gracias a la interlocución del maestro indígena Avelino Siñani, herederos de la tradición de maestros ambulantes y particulares de principios del siglo XX, con quien Pérez funda Warisata” (TALAVERA, 2011:93). Para la historia completa relatada por el propio Elizardo Pérez a pedido del congreso de *amautas* de la región de Warisata, en un libro financiado por el mismo ente, véase *Warisata. La escuela-Ayllu* (PÉREZ, [1962]1992). Para un testimonio y reflexión teórica de esta experiencia, se pueden consultar los escritos de Carlos Salazar, uno de los ex profesores y normalistas de Warisata (SALAZAR, 1992, 2006)

⁶⁴ Cabe resaltar que luego del “2do Encuentro...”, el Bloque Educativo Indígena Originario Campesino (BEIOC) publicó un pequeño “Manifiesto” en el suplemento *Comunidad* (Diciembre, 2012) editado por el ministerio de educación, en el que denuncian que: “con mucha pena recibimos ataques frontales a través de boletines escritos elaborados por la dirigencia troskista, que no entiende que Bolivia es un Estado Plurinacional (...) Estos maestros siguen en posiciones coloniales discriminadoras, exclusionistas que hasta ahora no entienden que somos diversos y tenemos derechos individuales y colectivos. (...) Nos permitimos expresar de manera categórica lo siguiente: 1. Los pueblos indígena originario campesino y afrobolivianos asumimos la firme defensa de la actual Ley de educación que fue construida con la participación de la sociedad civil en su conjunto. 2. Rechazamos ataques infundados de la dirigencia troskista que carece de conocimiento de la plurinacionalidad de nuestros pueblos, puesto que los saberes y conocimientos de los PIOs son tan ciencia como las universales, no es nada indigenista, es integradora que toma en cuenta diversas visiones por tanto no es retrograda, son esas posiciones racistas y coloniales que nos ignoran y menosprecian con volantes insultativos, que seguramente la historia y nuestros pueblos juzgaran. 3. Manifestamos nuestra firme decisión de defender las propuestas de currículos regionalizados, que resultado del trabajo realizado desde las bases de nuestros pueblos, a diferencia de los maestros troskistas que solamente volantean con papelitos, los pueblos indígenas tenemos propuesta.” (BOLIVIA, 2012, p. 10). Este acontecimiento podría ser indicio de la presencia de tensiones ideológicas latentes entre los actores de la educación, así como de la pérdida de poder del sector troskista del magisterio – que lideró su lucha sindical durante las últimas décadas, con una postura radical y negativa ante cualquier acción educativa de los gobiernos (TALAVERA, 2011). En este mismo sentido, cabe recordar a manera de complementar el mapa de las tensiones entre los actores de la educación, que la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) en su propuesta presentada al II Congreso Nacional de Educación de 2005 descalificaba a los CEPO’s como fequeños al Ministerio de Educación (YAPU, 2011, p. 122).

es la formación integral y holística del ser humano, que significa desarrollar un proceso de formación interrelacionada, complementaria y equilibrada de valores, actitudes, afectividad, sentimientos, prácticas, conocimientos y decisiones de las y los estudiantes a través del desarrollo de las dimensiones vivenciales: espiritual, cognitiva, productiva y organizativa del ser humano, o sea, el ser, saber, hacer y decidir (BOLIVIA, 2012, p. 51).

Con la finalidad de contribuir:

a la consolidación del Estado Plurinacional a través de la formación integral y holística de mujeres y hombres con pensamiento crítico, acción transformadora, propositiva y con valores sociocomunitarios, estableciendo el diálogo intercultural entre los pueblos y naciones indígena originario campesinos, comunidades afroboliviana, interculturales y el mundo; coadyuva al cambio de esquemas mentales individualistas, racistas y discriminadores, para el ejercicio pleno de sus derechos y la convivencia (BOLIVIA, 2012, p. 50).

En un valioso párrafo historiográfico sobre la producción de la nueva legislación educativa, señala Talavera (2015, p. 38) que:

La elaboración del Diseño Curricular Base de la Ley ASEP ha tenido un recorrido largo desde que se sentaron las bases de su proyecto de ley en 2006. Su elaboración se caracteriza por consultas y participación de representantes de pueblos indígenas. En 2011, se iniciaron los cambios organizativos en las escuelas y colegios, en 2012 empezó un programa de actualización para maestros a quienes se apuesta para la dinamización curricular. El 3 de febrero de 2013, un diario local informaba que las clases comenzaban ese año con siete cambios curriculares: evaluación bimensual en lugar de trimestral, calificación sobre 100, antes era sobre 70, eliminación de los aplazos en primaria, incorporación de la enseñanza de una lengua originaria y otra extranjera desde 1° de primaria. En secundaria se introduce la formación técnica, se cambia la materia de Religión por la de Valores, espiritualidades y religiones. El último cambio se refiere a que las clases se darán también fuera del aula y serán más dinámicas (La Razón, A18 Sociedad, Domingo 3 de Febrero, 2013).

Complementariamente, cabe resaltar que la implementación de la autoevaluación por parte de los estudiantes, destinándose para ello un 20% de la calificación total, tuvo diferentes recepciones, tanto dentro de los maestros, así como en los estudiantes de las normales, que veían en esta innovación pedagógica, a una pérdida de su autoridad y una flexibilización de la disciplina académica. En 2018, según la R. M. 001/2018, este porcentaje fue reducido a la mitad, a 10%, además de que se restringió la autoevaluación del estudiante solo a dos dimensiones, las del ser y decidir, dejándolo al margen de las del hacer y saber, redistribuyendo los porcentajes de evaluación otorgados a los maestros con un 90% (BOLIVIA, 2018a)⁶⁵, distribuido de la siguiente

⁶⁵ En la revista *Comunidad* Año 8 - No. 55, 2018, editada mensualmente por el Ministerio de Educación, se señala que: “Ahora, los cambios en la Evaluación, expresan los planteamientos realizados por maestras y maestros en el 5to Encuentro Pedagógico, las mismas tienen la intención de i) brindar mayor presencia del maestro en el proceso de definición de la calificación del proceso evaluativo, ii) establecer rangos definidos para la autoevaluación, para evitar la sobrevaloración de los mismos. Evaluando las

forma: Evaluación Maestra(o) 90% (Ser 10%, Saber, 35%, Hacer 35% y Decidir 10%) y Autoevaluación del Estudiante 10% (Ser 5% y Decidir 5%) (BOLIVIA, R.M. 001/2019, p. 65).

Es preciso actualizar que como producto de los acuerdos entre el nuevo gobierno de transición de la presidenta Añez y las dirigencias del magisterio, la Autoevaluación de los estudiantes fue eliminada a partir de la gestión 2020, atribuyéndose el total de la evaluación exclusivamente a los maestros y se reestructuraron los porcentajes correspondientes a las dimensiones de la evaluación, quedando en 45% para Hacer, 45% para Saber y 10% para la fusión Ser-Decidir. Asimismo se pasa de una evaluación bimestral a una trimestral (BOLIVIA, R. M. N° 001/2020).

Por último, a pesar de que esta implementación de la transformación institucional estaba prevista para 2013 e inicio en ese año, esta solo se completó en 2014, con la continuación progresiva de la transición de las estructuras de las unidades educativas hacia el nueva estructura del SEP y la implementación del nuevo plan de estudios referente a la planificación, organización y evaluación del desarrollo curricular de acuerdo al enfoque pedagógico del MESCP, así como con la implementación obligatoria del currículo regionalizado, del bachillerato técnico humanístico en todas las unidades educativas de secundaria y el inicio de la ejecución de la exclusividad de la carrera magisterial pública o privada solo para los maestros egresados y titulados de las ESFM (BOLIVIA, R.M. N° 001/2014).

2.3.6 El nuevo currículo de educación regular

Según la Ley N° 70, la nueva estructura del subsistema de Educación Regular, que comenzó a implementarse en 2013, comprende la Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva, dejando atrás los niveles básico, intermedio y medio de la anterior Reforma Educativa de 1994.

Asimismo, los currículos de educación regular conducen a los grados de Bachiller en Humanidades, Bachiller Técnico Humanístico (esta tendencia a la educación técnica y tecnología trasciende este campo organizacional, con un orientación hacia una utópica ‘tecnología comunitaria’) y recientemente en algunas escuelas al grado de Bachiller Artístico Humanístico. Complementariamente se ofrece el Bachillerato Multimodal para regiones lejanas, con maestros itinerantes.

cuatro dimensiones de forma directa sobre 90 puntos (ya no es necesario hacer conversiones para evaluar sobre 100) y los estudiantes solo se autoevalúan en las dimensiones del Ser y Decidir sobre un total de 10 puntos” (BOLIVIA, 2018b, p. 15).

La organización de los currículos de primaria y secundaria quedó de la siguiente forma, aunque todavía se continúan realizando ajustes y cambios⁶⁶:

El Plan de Estudios para Educación Primaria Comunitaria Vocacional, con una duración de 6 años, está organizado en 4 componentes básicos, campos, y áreas que contienen a sus respectivas disciplinas curriculares:

CUADRO 2 – CURRÍCULO DE PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL

Campos	Áreas	Disciplinas (*Indiferenciadas)
1. Vida Tierra Territorio	- Ciencias Naturales	
2. Comunidad y Sociedad	- Comunicación y Lenguajes - Ciencias Sociales - Educación Física y Deportes - Educación Musical - Artes Plásticas y Visuales	
3. Cosmos y Pensamiento	- Cosmovisiones, Filosofía y Sicología; - Valores Espiritualidad y Religiones	
4. Ciencia Tecnología y Producción	- Matemática - Técnica Tecnológica	

FUENTE: Bolivia (2012).

El Plan de Estudios para Educación Secundaria Comunitaria Productiva, con una duración de 6 años, está organizado en 4 componentes básicos, campos y áreas que contienen a sus respectivas disciplinas curriculares:

CUADRO 3 – CURRÍCULO DE SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA

Campos	Áreas	Disciplinas
1. Vida Tierra Territorio	- Ciencias Naturales	- Biología-Geografía - Física - Química
2. Comunidad y Sociedad	- Comunicación y Lenguajes	- Lengua castellana y originaria - Lengua extranjera
	- Ciencias Sociales	- Ciencias Sociales (Historia, Antropología, Geografía Humana, Economía, Formación Ciudadana)
	- Educación Física y Deportes - Educación Musical - Artes Plásticas y Visuales	

⁶⁶ Entre otros, por ejemplo, en el caso de la demarcación organizacional (aceptando la posibilidad de maestros diferenciados) y curricular (desarrollo independiente de los contenidos) entre las disciplinas de física y química en secundaria a partir de 2018 (BOLIVIA, R.M. 001/2018, Art. 20 Núm. IV) y la ampliación de años de su estudio disciplinar en 3° y 4° de secundaria, de 6 a 8 Hrs. semanales, para profundizar esas áreas de conocimiento (BOLIVIA, R.M. 001/2019, Art. 87).

3. Cosmos y Pensamiento	- Cosmovisiones, Filosofía y Psicología; - Valores Espiritualidad y Religiones
4. Ciencia Tecnología y Producción	- Matemática - Técnica Tecnológica (General) - Técnica Tecnológica (General, Especial) [Complementaria para Bachillerato Técnico]

FUENTE: Bolivia (2012, 2019).

Con la asunción del nuevo gobierno transitorio de la presidenta Janine Añez en octubre de 2019, la nueva gestión del Ministerio de Educación inicio un dialogo con las dirigencias del magisterio en el que se llegó a algunos acuerdos de reforma del currículo para la gestión 2020.

Entre las más relevantes reformas, es preciso denotar a la reestructuración del currículo de secundaria, principalmente mediante la separación disciplinar de varias de las asignaturas que se encontraban asociadas. De esta forma, para la gestión 2020, la asignatura de Psicología se encuentra disociada de la de Filosofía y cosmovisiones. Asimismo, en el área Vida Tierra Territorio se disocia Biología de Geografía y se consolida la distinción entre Física y Química que venía siendo implementada desde 2018. De la misma manera, se disocia la sub área de ciencias sociales, en historia, geografía, educación cívica y ciencias sociales como asignaturas independientes. Por su parte, se disocia Lengua Castellana y Originaria de Lengua Extranjera inglés.

Por su parte, los planes de estudios de los Currículos Regionalizados tienen una estructura común, aunque sus contenidos sean diversos. Básicamente están organizados de la misma manera que el currículo plurinacional solo que adecuando los contenidos de la cultura de cada pueblo indígena al modelo estructural prediseñado.

No obstante, desde 2012 hasta marzo de 2017, se tenían 17 currículos regionalizados aprobados con Resolución Ministerial (R.M.), 6 culminados y en proceso de RM y 8 en proceso de construcción (BOLIVIA, 2017b).

CUADRO 4 – CURRÍCULOS REGIONALIZADOS APROBADOS CON RESOLUCIÓN MINISTERIAL HASTA FEBRERO DE 2017.

Nº	Pueblo	Nº de Resolución Ministerial
1	Chiquitano	R.M. 684/2012 del 11 de octubre de 2012
2	Guaraní	R.M. 685/2012 del 11 de octubre de 2012
3	Quechua	R.M. 686/2012 del 11 de octubre de 2012
4	Ayoreo	R.M. 687/2012 del 11 de octubre de 2012
5	Aymara	R.M. 688/2012 del 11 de octubre de 2012
6	Guarayo	R.M. 689/2012 del 11 de octubre de 2012
7	Mojeño	R.M. 690/2012 del 11 de octubre de 2012
8	Uru	R.M. 578 /2013 del 27 de agosto de 2013
9	Afroboliviano	R.M. 052 /2014 del 30 de enero de 2014
10	Yuracaré	R.M. 518 /2014 del 30 de enero de 2014
11	Maropa	R.M. 519 /2014 del 30 de enero de 2014
12	Tacana	R.M. 1031 /2015 del 28 de diciembre de 2015
13	Machineri	R.M. 1040 /2015 del 31 de diciembre de 2015
14	Yaminagua	R.M. 1030 /2015 del 28 de diciembre de 2015
15	Kabineña	R.M. 303 /2016 del 22 de junio de 2016
16	Pacahuara	R.M. 416 /2016 del 8 de agosto de 2016
17	Chacobo	R.M. 0053 /2017 del 2 de febrero de 2017

FUENTE: Ministerio de Educación (2017, p. 43).

CUADRO 5 – CURRÍCULOS REGIONALIZADOS CULMINADOS Y EN PROCESO DE RESOLUCIÓN MINISTERIAL EN 2017

Nº	Pueblo	Estado actual
1	Ese Ejja	Los documentos se encuentran en la Dirección General de Asuntos Jurídicos del ME
2	Leco	
3	Baure	El documento se derivó a los 4 viceministerios, solicitando criterio técnico.
4	Itonama	El documento se encuentra culminado y aprobado por el pueblo. A la fecha, los técnicos ILC se encuentran adecuando el documento a la estructura de los currículos regionalizados.
5	Tapiete	El documento se encuentra aprobado por el pueblo. A la fecha, el documento está siendo complementado por los técnicos ILC en el marco de las recomendaciones que realizó el pueblo en el taller de aprobación.
6	Mosetén	El documento se encuentra concluido a la espera de ser aprobado por el pueblo.

FUENTE: Ministerio de Educación (2017, p. 43).

CUADRO 6 – CURRÍCULOS REGIONALIZADOS EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN EN 2017

Nº	Pueblo	% de avance	Estado actual
1	Tsimán	90%	*A la fecha se encuentran traduciendo el documento, del Tsimán al castellano. *Queda pendiente la aprobación del documento por parte del pueblo, posterior al cual la UPIIP iniciará el proceso de Resolución Ministerial
2	Weenhayek	40%	En febrero de 2017, el ME realizó un taller con el pueblo Weenhayek donde se inició la etapa de adecuación de su currículo regionalizado concluido a la estructura actual de los currículos regionalizados.
3	Moré	40%	Se inició el proceso de construcción en agosto del 2013. A la fecha la Dirección Departamental de Educación del Beni realizó un taller para continuar el trabajo.
4	Yuky	40%	Se inició el proceso de construcción en abril de 2013. Hasta la fecha no han reportado ningún avance.
5	Movima	30%	Se inició el proceso de construcción el 2012. A la fecha, la Dirección Departamental de Educación del Beni realizó un taller para continuar el trabajo.
6	Sirionó	80%	Se inició el proceso de construcción en diciembre de 2015. A la fecha, el documento se encuentra concluido, excepto la parte de la fundamentación, mismo que está siendo trabajado por los técnicos.
7	Canichana	80%	Se inició el proceso de construcción en diciembre de 2015. A la fecha, el documento se encuentra concluido, excepto la parte de la fundamentación, mismo que está siendo trabajado por los técnicos.
8	Toromona	30%	La Dirección Departamental del Beni inició el proceso de construcción en octubre de 2016.

FUENTE: Ministerio de Educación (2017, p. 43).

Si bien los currículos regionalizados contienen fundamentalmente a las cosmovisiones indígenas, estos documentos mantienen un padrón general de formato asignado por el Ministerio de Educación y requieren del aval de este órgano para su aprobación oficial, contraviniendo a la naturaleza de la autonomía indígena.

Como describe críticamente Arnold (2015, p. 105):

Se ha exigido que cada una de las naciones originarias e indígenas elija una persona mayor de sesenta años para preparar el nuevo currículo de primario y secundario en su región, y luego se ha extraído a estas personas mayores fuera de contexto, se las ha llevado hacia la ciudad de La Paz, para trabajar con los equipos técnicos del Ministerio de educación y Culturas. Esta tendencia a esencializar los pensamientos de los pueblos del país y fijarlos en un tiempo inmemorial e inalterable iba a caracterizar los nuevos contenidos curriculares

Por otra parte, es importante resaltar la creación del Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Cultura (IPELC) y de los Institutos de Lengua y Cultura (ILCs), puesto que son estos ILCs, los encomendados a la elaboración de materiales de insumo para la implementación

de los currículos regionalizados. Hasta 2017 se han creado 28 ILCs, 8 en 2013, 8 en 2014, 5 en 2015 y 7 en 2016 (BOLIVIA, 2017b)⁶⁷.

Como adelantáramos, los currículos diversificados responden a las particularidades de los contextos locales o comunitarios en los que se encuentran insertas las escuelas. A la fecha solo existen dos currículos diversificados aprobados.

Asimismo, valga señalar que la nueva legislación incorpora una nueva organización pedagógica, que debe insertar también a los proyectos de la comunidad escolar ampliada, en la que las organizaciones sociales locales tienen una significativa participación en la elección de los tópicos a ser desarrollados en articulación entre la escuela y sus comunidades locales⁶⁸.

2.4 BRASIL

2.4.1 El advenimiento del PT

Con la asunción del presidente Luiz Ignacio “Lula” da Silva en su primer mandato entre 2002-2006, arribaba también un proyecto político de transformación social progresista que articulaba parte de las organizaciones sociales populares y promovía el acercamiento entre los movimientos sociales y el Estado. No obstante, como señala Singer, (2009, p. 99, traducción nuestra)⁶⁹ “pese al éxito del PT y de la CUT, la izquierda no fue capaz de dar la dirección al subproletariado, una fracción de clase particularmente difícil de organizar. (...) Atomizados por su inserción en el sistema productivo, necesitan de alguien que pueda, desde lo alto, recibir la proyección de sus aspiraciones”.

Este hecho implicó el surgimiento de un movimiento nuevo, el lulismo, que aglomeraba un discurso sobre la estabilización económica propio de los sectores de centro, además de que adecuándose más que moldeando al subproletariado, conseguía un fuerte apoyo, que le otorgaba una relativa autonomía política (SINGER, 2009, p. 99-100). De esta forma, consiguió que su apoyo electoral en su segunda elección sufriera una extraña “mudanza ideológica: aumenta en dirección a los extremos” (SINGER, 2009, p. 100, traducción nuestra)⁷⁰.

⁶⁷ Como parte de una política lingüística mayor orientada mediante la Ley (N° 269) General de Derechos y Políticas Lingüísticas de 2012, en la que entre otras disposiciones, exigiera la obligatoriedad de la proficiencia en el nivel básico de una lengua indígena para los funcionarios públicos.

⁶⁸ Atendiendo a los altos índices de feminicidios del país, el Ministerio de Educación del nuevo gobierno transitorio, instauro que el tópico común que se trabajara en los proyectos de las comunidades escolares en la gestión 2020, será la violencia contra la mujer (BOLIVIA, 2020).

⁶⁹ “pese o sucesso do PT e da CUT, a esquerda não foi capaz de dar a direção ao subproletariado, uma fração de classe particularmente difícil de organizar”, “Atomizados pela sua inserção no sistema produtivo, necessitam de alguém que possa, desde o alto, receber a projeção de suas aspirações.”

⁷⁰ “mudança ideológica: aumenta em direção aos extremos”.

Agregando visiones conservadoras tanto como progresistas, Lula consolidó un fuerte apoyo populista, un proyecto que comenzó a constituirse por encima del discurso de lucha de clases, que no rompía necesariamente con el orden capitalista, así como por otro lado, fortalecía un Estado protector de los sectores populares (SINGER, 2009, p. 101-102).

Consiguientemente, luego de los dos mandatos otorgados al presidente, el Partido de los Trabajadores (PT) consiguió volver a ganar las elecciones presidenciales, por más de dos ocasiones consecutivas, delegando esta responsabilidad a la que sería la primera presidenta mujer de Brasil, la ex ministra y economista Dilma Rousseff, quien gobernaría entre 2011 y 2014 y entre 2015 y 2016, este último año en el que aconteciera el proceso de su inpedimento (Impeachment), calificado también como un golpe parlamentario, interpuesto por los sectores de oposición en el parlamento, interrumpiendo su segundo mandato.

Para comprender esta virada del contexto político de estas contramanifestaciones contra la presidenta Dilma, debemos tomar en cuenta además de las dificultades causadas en 2011 por efecto de las olas de la crisis económica mundial de 2008, a la reacción de los sectores empresariales (industriales) y sobre todo financieros, ante la arremetida del ‘ensayo desarrollista’ emprendido por la denominada ‘nueva matriz económica’ implementada por la presidenta, con una destacada actuación del Estado sobre la economía (SINGER, 2015), que tenía entre otras de sus principales acciones, a la reducción de las altísimas tasas de intereses del sistema financiero privado y público, con lo que, a decir de Singer (2015, p. 47, traducción nuestra)⁷¹, “el Estado se arrogaba el derecho de intervenir en la quintaesencia del capitalismo, a saber, el lucro”.

No obstante, estas nuevas políticas económicas comenzaron a quebrarse muy rápidamente, por consecuencia de los efectos de la crisis mundial que empujó a la inflación y para lo cual el gobierno tuvo que usar una política monetaria que contradecía los presupuestos de la nueva matriz económica, lo que dio margen para que el tanto el sector financiero, cuanto como el empresarial comenzasen una retomada de sus privilegios (SINGER, 2015, p. 54).

Como señala Singer (2015, p. 67, traducción nuestra)⁷²,

en suma, al molestar jaguares, la presidente debería haber considerado los instrumentos que tendría a la mano para reaccionar cuando viniese el bote del contrataque. Sin planeamiento político, el ensayo desarrollista abrió un vacío sobre los propios pies y acabo por provocar mas será crisis del lulismo cuando la reacción burguesa unificada

⁷¹ “o Estado se arrogava o direito de intervir na quintessência do capitalismo, a saber, o lucro”.

⁷² “o cutucar onças, a presidente deveria ter considerado os instrumentos que teria à mão para reagir quando viesse o bote do contra-ataque. Sem planejamento político, o ensaio desenvolvimentista abriu um vácuo sob os próprios pés e acabou por provocar a mais séria crise do lulismo quando a reação burguesa unificada em favor do retorno neoliberal tornou-se incontestável. Até por não haver, na sociedade, quem enxergasse a necessidade de contrastá-la”.

en favor del retorno neoliberal se tornó incontrastable. Hasta por no haber, en la sociedad, quien viese la necesidad de contrastarla.

En un nuevo contexto, por causa de la destitución de la presidenta en 2016, el vicepresidente Michel Temer, que no era miembro del PT, se hará cargo de la suplencia de la presidencia hasta fines de 2018, llevando adelante en este corto periodo múltiples reformas socioeconómicas que respondían a los intereses de partidos políticos afines a los sectores empresariales, “el deseo era el de revocar lo que fuera construido en materia de democratización de la sociedad, reinención de la política y estado de bien-estar desde los años 1980” (SINGER (2018, p. 13, traducción nuestra)⁷³.

Consiguientemente, el actual presidente Jair Bolsonaro llegó al gobierno ganando unas ajustadas y polémicas elecciones de 2019 y ya poseionado, inició una serie de reformas estatales de corte neoliberal, veloces y contundentes, que están poniendo en juego a la institucionalización del Estado brasileiro.

2.4.2 La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN): contexto sociopolítico y proyectos educacionales

Establecida en el capítulo sobre la educación en la nueva Constitución de 1988, la elaboración de la nueva legislación educativa se constituía en un mandato, que junto a la mayor fuerza y amplitud dada al derecho a la educación y al deber de la Unión para montar el Plan Nacional de Educación (CURY, 2010, p. 25), constituían algunos de los más importantes progresos constitucionales en el ámbito de la educación.

A pesar de los avances de la Constitución, con el pasar de los años también se hacían visibles por lo general, las contradicciones que se concebían en su texto. En el caso de la educación, principalmente entre la coexistencia de lo viejo y las novedades incorporadas al sistema, que sugerían problemas hermenéuticos (CURY, 2016, p. 10).

Como señala Cury (2016, p. 11), con respecto a la elaboración de la nueva legislación educativa, “en ese proceso, proyectos distintos disputaban la hegemonía en la explicitación de principios generales puestos en la Constitución. Los proyectos existentes disputaran acuradamente el campo civil y parlamentario, siendo el proyecto proveniente de la Cámara bien más analítico y el otro, advenido del Senado, bastante sintético”. Teniendo como centro de debate, el

⁷³ “O desejo era o de revogar o que fora construído em matéria de democratização da sociedade, reinvenção da política e Estado de bem-estar desde os anos 1980”.

mayor o menor margen de intervención del Estado en la educación escolar pública o privada (CURY, 2016, p. 11).

La disputa entre lo público y lo privado, remitía también a dos proyectos de sociedad y de educación, así como a dos actores, el “mundo vivido de los educadores” y el sistema educativo del “mundo oficial” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186, traducción nuestra)⁷⁴. Por un lado, las asociaciones de educadores organizados en torno al Fórum de la Educación gestado desde 1985, que incluían educadores, instituciones y asociaciones de la educación pública, bajo la defensa de una educación pública, laica, gratuita y de calidad. Por otro lado, los empresarios propietarios de escuelas particulares y sus lobistas, que promovían la transformación del derecho a la educación en mercancía, por la lógica del lucro (BRZEZINSKI, 2010, p. 190). Todo esto en un contexto de “profundas transformaciones de la sociedad brasileira y de las relaciones de producción que pasaran a favorecer la versión perversa del capitalismo globalizado, neoliberal, cuyo mayor regulador es el mercado” (BRZEZINSKI, 2010, p. 190, traducción nuestra)⁷⁵.

La discusión fue zanjada con la inclinación del reciente gobierno electo en 1994 y posesionado en 1995, por el proyecto sintético asociado a una orientación conservadora (CURY, 2016, p. 11) y la nueva legislación educativa vino a materializarse con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) en 1996. Entremedio de los progresos constitucionales y las tendencias del proyecto sintético, la LDBEN “salió como un texto de compromiso entre el carácter avanzado de la Constitución y un cierto minimalismo característico de la ley” (CURY, 2010, p. 25, traducción nuestra)⁷⁶.

Entre otras varias innovaciones que traía la LDBEN, se encontraban, la nueva denominación de educación fundamental y medio en cuenta de la de primer y segundo grado, principios de gratuidad, gestión democrática, valorización del magisterio, padrones de calidad, contenidos curriculares mínimos y el régimen de colaboración entre diferentes niveles de administración, el estatuto del régimen privado, la distinción entre lengua nacional y materna y el sistema municipal de educación autónomo (CURY, 2016, p. 10).

Complementariamente es relevante señalar que en veinte años de su vigencia, la ley de educación sufrió una múltiple serie de modificaciones de todo orden, mediante distintos mecanismos legislativos, principalmente leyes (40) y decretos reglamentarios (47), que sumados (87) llegaron a alterar prácticamente un 89% del texto original (CURY, 2016). Más adelante

⁷⁴ “mundo vivido dos educadores”, “mundo oficial”.

⁷⁵ “profundas transformações da sociedade brasileira das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado”.

⁷⁶ “saiu como um texto de compromisso entre o carácter avançado da Constituição e um certo minimalismo caraterístico da lei”.

observaremos con mayor detalle que parte de las más significativas mudanzas fueron realizadas durante el advenimiento de los gobiernos progresistas del PT.

Por último, es preciso reseñar que la LDBEN fue seguida en ese mismo año de 1996, de la promulgación de la ley del Fondo de Desenvolvimiento de la Educación Fundamental (FUNDEF), como derivación de una Enmienda Constitucional N° 14 de 1996, ley provisiono las condiciones para la descentralización de la educación fundamental, dejando mayoritariamente su financiamiento en manos de los municipios (CURY, 2010, p. 25, traducción nuestra)⁷⁷. Con este nuevo contexto legislativo, las políticas educativas se reflejaban en una “tensión entre aquellas que volcadas para la universalización y las focalizadas en aspectos específicos, entre una presencia mayor del Estado Nacional, de cara a los entes federativos, y una actuación meramente suplementar, dado que se enfatizaba la descentralización de las competencias jurídico-normativa para Estados y Municipios” (CURY, 2010, p. 25, traducción nuestra)⁷⁸.

2.4.3 Políticas educativas en el gobierno del PT

Entre una variada lista de acciones gubernamentales dirigidas a la educación en el gobierno del presidente Lula Da Silva, se hace relevante destacar que el poder ejecutivo presento en 2007 su Plan de Desenvolvimiento de la Educación (PDE) (Decreto N° 6.094 de 2007) orientado a la ejecución de los postulados del PNE 2001 y a la promoción de una visión sistémica de la educación nacional. El PDE concebía 40 programas en su interior a ser continuados en algunos casos y en otros implementados en los años subsiguientes y sus principales desdoblamientos operativos eran, el Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación (Decreto N° 6.094) con sus 28 directrices y en el Plan de Acciones Articuladas (PAR) para la colaboración entre diferentes niveles administrativos, federales, estaduais y municipales, asociados inicialmente a los programas del PDE, además del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos presentado en 2006 (MEC, 2007).

Cabe resaltar, que por otra parte simultánea, el Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, venía a ser el reconocimiento a las propuestas elaboradas por el Movimiento Todos por la Educación, creado por un “selecto grupo de empresarios y banqueros, tuvo apoyo de organismos económicos internacionales, fundaciones, organizaciones de la sociedad civil y

⁷⁷ Fondo que posteriormente será ampliado en 2007 con la gestación del Fondo de Manutención y Desenvolvimiento de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB).

⁷⁸ “tensão entre aquelas que voltadas para a universalização e as focalizadas em aspectos específicos, entre uma presença maior do Estado Nacional, face aos entes federativos, e uma atuação meramente supletiva, dado que se enfatizava a descentralização das competências jurídico-normativa para Estados e Municípios”.

especialistas de la educación ligados a los ‘brazos sociales’ de grandes empresas” (MOTTA, 2011, p. 123-124, traducción nuestra)⁷⁹, con el objeto a ayudar a la mejora de la calidad de la educación. A pesar de presentarse como apolítico y a partidario, este grupo representaba los intereses del gran capital y el mercado, a la vez de promover políticas educativas funcionalistas y tecnocráticas bajo el discurso del déficit de calidad (MOTTA, 2011, p. 124).

De esta forma, el gobierno de Lula avanzaba en dos frentes intentando conjugar intereses encontrados al vincular estas dos acciones, aunque a decir de Saviani (2007, p. 1240-1241, traducción nuestra)⁸⁰, el PT a través del PDE asume una “aproximación con el empresariado (inclusive asumiendo en la denominación la agenda del ‘Compromiso Todos por la Educación’), ocurriendo cierto distanciamiento de sus bases originarias”. Así como también formalizándose una subordinación del PT y de los empresarios a las agencias económicas multinacionales y de hecho, el Movimiento Todos por la Educación se veía a sí mismo “no como un proyecto de una ONG específica, más si como un proyecto de Nación” (MOTTA, 2011, p. 140, traducción nuestra)⁸¹. Para Neves (2011, p. 235) se trata de la adhesión, del gobierno de Lula y del PT a la propuesta de la ‘tercera vía’, cuyas condiciones estatales habían sido trabajadas desde el gobierno de Cardozo y aunque se mostraba un gobierno más popular, los fundamentos de sus proyectos políticos de los dos gobiernos eran idénticos.

Entre los múltiples programas del PDE, es relevante destacar al Programa Universidad para Todos (PROUNI) desde 2005, orientado al mayor acceso de estudiantes de bajos ingresos económicos que estudian en escuelas públicas. El Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) para la garantía en el acceso y la permanencia en la educación superior. La transformación y ampliación de la Beca-Escuela en la Bolsa-Familia, un subsidio mensual para familias de bajos ingresos. La creación del Índice de Desenvolvimento de la Educación Básica (IDEB).

La creación de políticas definidas para las distintas modalidades de educación (de jóvenes y adultos (EJA), indígena, profesional y tecnológica (EPT), con las correspondientes becas de estudio ProEJA y el Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes (ProJOVEN) en su primera fase en 2005 y en su segunda fase Nuevo Projovem, ampliando su cobertura en 2007, además del consiguiente Pro JOVEN Campo para el sector rural.

⁷⁹ “seleto grupo de empresários e banqueiros, teve apoio de organismos econômicos internacionais, fundações, organizações da sociedade civil e especialistas da educação ligados aos “brazos sociais” de grandes empresas”.

⁸⁰ “aproximação com o empresariado (inclusive assume na denominação a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”), ocorrendo certo distanciamiento de sus bases originarias”.

⁸¹ “nao como um projeto de uma ONG específica, más sim como um projeto de Nação”.

Asimismo, la ampliación del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) y la creación del Programa Nacional del Libro Didáctico para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (PNLA) en 2007 y en Braille (PNLD-Braille), que suministran gratuitamente los libros a los estudiantes de las escuelas públicas.

En el sector institucional público, la creación del Sistema de Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFETs) para la educación técnica y tecnológica de nivel medio y superior. Así como desde 2006, la creación de la Universidad Abierta del Brasil (UAB) para la educación superior pública a distancia en todo el territorio nacional.

En el ámbito del financiamiento, la transformación y ampliación del FUNDEF en su nueva versión con un Fondo de Manutención y Desenvolvimiento de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB) en 2007, que amplía los niveles de su actuación, así como incluye a los profesores.

En el plano curricular, entre otros, la ampliación de 8 para 9 años de la Enseñanza Fundamental. Así como la inserción de nuevas disciplinas del área de humanidades y ciencias sociales en los currículos de la Educación Básica (MEUCCI, 2015, 2018), que veremos con detalle más adelante.

Además, la realización de la Conferencia de la Educación Básica (CONEB) en 2008 desde la cual se proyectara la valiosa Conferencia Nacional de la Educación (CONEA) en 2010, cuyo documento final firmado por las principales organizaciones educativas del país (ANPED, ANPAE, ANFOPE, CNTE, entre otras) y será el insumo principal para la elaboración del PNE 2011.

Por su arte, en el caso específico de la formación inicial de profesores cabe referir al a la Política Nacional de Formación del Magisterio de la Educación Básica, el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID), el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia para la Diversidad (PIBID - Diversidad), el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), el programa de Consolidación de las Licenciaturas (PRODOCENCIA) instituido en 2006, la ampliación del Programa Gestión de Aprendizaje Escolar (GESTAR) creado en 2001 y ampliado en 2008, la promoción a la formación de profesores para la educación indígena con el Programa de Apoyo a la Formación Superior y Licenciaturas Indígenas (PROLIND) en 2008, el Programa de Apoyo a la Formación Superior en Licenciatura en Educación del Campo (PROCAMPO) para cualificar profesores sin Licenciatura en las escuelas del campo, desde 2006; y la atención a la amplia demanda de formación de profesores cobijada en la UAB. Asimismo, durante este gobierno se promulgaron las Directrices Curriculares Nacionales del Curso de

Pedagogía en 2006. En los próximos capítulos retomaremos a estas acciones en la formación de profesores de educación básica abordándolas con mayor detalle.

Con todo, Severino (2014) advirtiéndonos de la subsistencia de un sesgo autócrata en el ejercicio del poder, centralista que da mucho poder al ejecutivo, con respecto a la gestión democrática de la educación, señalaba que “no se apueste mucho en los resultados de los PNE 2001-2010 y PDE 2007, pues las medidas en ellos consubstanciadas no avanzan de modo significativo, de tal modo que se garantice que la practica asegurese, de forma concreta y efectiva, aquello que aún es abstracto en la Ley” (SEVERINO, 2014, p. 45, traducción nuestra)⁸².

En cuanto a la dimensión educacional, durante los gobiernos de la presidenta Dilma Rouseff, se dio en general una continuidad a las políticas educativas gestadas en los anteriores gobiernos del PT, así como también se fueron gestando otros nuevos proyectos.

Entre otros, quizás uno de los acontecimientos centrales a reseñar sea la realización del proyecto del Plan Nacional de Educación (PNE) 2011 – 2021, dando continuidad a lo esbozado en la CONEA 2010, PNE que sería elaborado y finalmente aprobado entre 2013 y 2014, orientando el sendero de toda la educación brasilera para la actual década 2014 – 2024.

De esta manera, el PNE (2014-2024), detenta como mayor avance, a la consolidación de la concepción de un sistema nacional de educación y a su anhelada materialización para lidiar con su fragmentación.

A su vez, entre otras acciones en el ámbito educativo también podemos señalar a la Actualización de las Directrices Nacionales para la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio en 2011, modalidad que venía siendo implementada desde 1996 y que será actualizada en el próximo gobierno de su sucesor Michel Temer en 2017.

Ya en el plano específico de la formación de profesores de educación regular, una de las principales gestiones a destacar es la elaboración en 2015, de las Directrices y Bases de la Educación Nacional para Disponer sobre la Formación de los Profesionales de la Educación, que logro establece parámetros nacionales comunes para esta formación.

No obstante, cabe resaltar que consecuencia de las mudanzas políticas recientes, en la actualidad parte de esta institucionalidad educativa pública fue parcialmente amenazada desde la llegada al gobierno del presidente transitorio Michel Temer en 2016, que mediante la promulgación de la Enmienda Constitucional N° 95 de 2016 (PEC 241/2016), congeló los gastos en salud y educación por veinte años, generando dificultades para la implementación del reciente

⁸² “nem se aposte muito nos resultados dos PNE 2001-2010 e PDE 2007, pois as medidas neles consubstanciadas não avançam de modo significativo, de tal modo que se garantisse que a pratica assegurasse, de forma concreta e efetiva, aquilo que ainda é abstrato na Lei”.

PNE 2014. Asimismo, dentro de una coyuntura nacional de inestabilidad durante su gestión entre 2016 y 2018, se promulgaron velozmente varias legislaciones que transformaran substancialmente la estructura curricular de la educación básica, orientadas por tendencias conservadoras de la educación, con un “bás utilitário y mercadológico” (DOURADO, 2018, p. 9, traducción nuestra)⁸³, dentro de un reactualizado proyecto de sociedad y de educación capitalista neoliberal “sustentado por una matriz de conocimiento racional-positivista” (BREZEZINSKI, 2018, p. 14, traducción nuestra)⁸⁴.

2.4.4 La retomada de la educación para la democracia

Como vimos, la retomada de la educación para una sociedad socialmente justa, económicamente equilibrada y políticamente democrática, estuvo prevista desde la nueva Constitución de 1988 (CURY, 2010, p. 25) y elaborada en los debates entre los proyectos del ‘Fórum Nacional de la Educación en Defensa de la Educación Pública y Gratuita’ y la de los empresarios industriales⁸⁵.

De la misma manera en que lo hiciera la LDBEN, el Plan Nacional de Educación (PNE) de 2001, concebido como un importante instrumento educativo nacional en la Constitución de 1988, así como promovido y elaborado con amplia participación de los educadores del Fórum (BRZEZINSKI, 2010, p. 195), volvería a atravesar por una división de posiciones, entre una universalista y directiva y otra focalizada y flexible (CURY, 2010, p. 25). Más que en definitiva no llegaría a implementarse por la falta de apoyo del gobierno de turno de F. H. Cardozo, principalmente vetando su financiamiento (CURY, 2010, p. 25), así como su carácter obligatorio quedando solo como un plan declarativo (CURY, 2016, p. 13). Cuestiones que como señalamos

⁸³ “bás utilitário e mercadológico”.

⁸⁴ “sustentado por uma matriz de conhecimento racional-positivista”.

⁸⁵ En buena parte, el capítulo de la educación, es producto del proyecto educativo de los movimientos de educadores en torno al denominado ‘Fórum Nacional de la Educación en Defensa de la Educación Pública y Gratuita’, que se conformara simultáneamente a la Asamblea Constituyente (1987-1988) y que aglutinaba a varias organizaciones, como la Asociación Nacional de Pos-graduación y Pesquisa en Educación (ANPED), la Asociación Nacional por la Formación de Profesionales de la Educación (ANFOPE), la Asociación Nacional de Políticas y Administración de la Educación (ANPAE), La Confederación de trabajadores de la Educación (CNTE), el Centro de estudios Educación & Sociedad (CEDES), Fórum de Directores de Facultades de las Universidades públicas (FORUNDIR), así como más recientemente, la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación y el Sindicato Nacional de los Docentes de las Instituciones de Enseñanza Superior (ANDES), Confederación Única de Trabajadores (CUT).

Complementariamente, cabe resaltar que el desarrollo industrial brasileiro del siglo XX consolidó una larga tradición de educación profesional técnica, entre otras instituciones, principalmente en torno al Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, creado en 1942 y vinculado a los sectores empresariales industriales, que también tuvo una presencia central en la constituyente (NEVES, 1999).

serán revertidas en parte con la promulgación del Plan de Desenvolvimento de la Educación (PDE) en 2007, que sería una pieza fundamental de la gestión educativa del presidente Lula.

Asimismo, a pesar de los avances realizados en los primeros años de la promulgación de la LDBNE en 1996, no será sino durante los gobiernos del Partido de los Trabajadores (PT) que se darán múltiples avances puntuales y significativos para que se efectivicen varios de estos postulados educacionales, en una sociedad brasileira marcada por sus históricas desigualdades educativas. Aunque es necesario resaltar el gobierno del PT pasaría a implementar una legislación educativa gestada en un periodo anterior y que respondía en general a otros intereses.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el acceso de la población a la educación en el nivel Fundamental se regulariza a partir de 2001, como producto de una masificación de la matrícula devenido desde el periodo pos dictadura, con un crecimiento de 44% entre 1985 y 2000, y alcanzando por vuelta de 1990 al 98,3% de la tasa bruta, con un total aproximado de 30 millones de matrículas impactando principalmente en las fajas etarias fuera de las edades ideales, así como también elevando la tasa líquida (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 33-36).

Y considerando, que fue en el periodo entre 1982 y 2000 que la tasa de matrícula de educación en el nivel Medio tuvo un crecimiento impresionante⁸⁶, principalmente duplicándose en la década de los noventa, yendo de 3,77 en 1991 a 8,19 millones de matrículas en 2000, aunque teniendo aún grandes desafíos en la tasa líquida que solo alcanzaba al 33% en 2000. Esta tendencia solo se vería estabilizada a partir de 2004, año en el que se alcanzan a 9,16 millones de matrículas que se mantienen con algunas variaciones hasta la actualidad (PINTO, 2007, p. 64-72).

En este sentido, observamos que cada una de las tasas brutas de matrículas en el nivel fundamental y medio se regularizaran en la década de los ochenta y noventa, respectivamente, aunque habría todavía una grande demanda social para avanzar en la matrícula líquida en el nivel medio y principalmente en el nivel de educación superior, que sería la que atendería progresivamente a esta significativa expansión, constituyéndose como los dos ámbitos educacionales en los que se encontrarían los mayores desafíos para las subsiguientes gestiones gubernamentales, como veremos a lo largo de este trabajo.

En este horizonte, a pesar de las proyecciones contenidas en el Plan Nacional de Educación (PNE) para la década 2001-2011, así como dentro del periodo pos LDBEN que se denominó la década de la educación (1997-2007), será en el gobierno del presidente Lula da Silva (2002-2010), que se promoverán múltiples reformas a la LDBEN, mediante leyes y decretos, así

⁸⁶ A pesar de que esta tasa ya venía incrementándose desde 1971.

como también se gestándose focalizadas enmiendas constitucionales. Produciéndose en este periodo 24 leyes que alteraron la LDBEN (CURY, 2016).

Durante sus dos gobiernos se gestionaron en general varias políticas sociales, así como se implementaran múltiples políticas educativas orientadas a la democratización de la educación, hasta ese entonces principalmente privilegio de las clases dominantes, sobre todo en el nivel superior, constatándose un incremento significativo de la inversión pública en educación con respecto al gobierno anterior, con una media de crecimiento aproximado de 80% entre la gestión 2002 y 2008 (PINTO, 2011, p. 31).

Por su parte, Brezezinski (2010, p. 203) reconoce que hubo avances en la educación durante la primera década del presente siglo. No obstante, a pesar de estas vastas acciones reformadoras, el gobierno de Lula es criticado por no haber cumplido su promesa de llevar adelante una reforma educacional democrática, limitándose a implementar reformas puntuales y desconectadas, principalmente en el ámbito de la educación superior (BRZEZINSKI, 2010, p. 196-197).

A pesar de haber transcurrido quince años desde que la LDBEN se promulgara, hallamos bastantes orientadoras a las cuestiones preliminares que Cury (2010, p. 27-30) sugería para comprender los desafíos de la educación brasileira a la culminación del periodo de Lula, a decir: la desigualdad socio-económica en uno de los países más desiguales del mundo, la red dupla y la histórica discriminación social-cultural, la forma federativa y la difícil gestión nacional de un país gigante, la educación como derecho ciudadano y deber del Estado mediada por instituciones privadas y por último, el concepto holístico de educación básica obligatoria para la franja de los 4 a los 17 años que está aún en vías de que se efectivice universalmente.

De hecho, las políticas educativas del presidente Lula intentaron conciliar una compleja antinomia, por un lado se encaminaron a la búsqueda de la calidad mediante múltiples instrumentos de evaluación, algunos de ellos bastante sofisticados, mientras que por otra parte, gestionaron diversas acciones para luchar contra la desigualdad escolar y ampliar una educación para la democracia.

En este horizonte, encontramos una valiosa síntesis para entender el estado de las políticas educativas brasileiras, cuando Cury (2010, p. 27, traducción nuestra)⁸⁷ señala que:

⁸⁷ “Pode-se afirmar que o Brasil vive, em termos de políticas educacionais, a tensão, de um lado, entre tomar, como elemento definidor das mesmas; resultados de desempenho e apresentadas sobre a forma de classificações e, de outro, considerar tais resultados como produtos de um processo mais complexo que não apenas a responsabilização maior de fracassos ou sucessos por parte da escola e seus profissionais. Aqui, é preciso levar em conta variáveis e fatores que determinaram, por longos séculos, o esquecimento da educação como prioridade da nação que, não só continuam presentes, como também deixaram como herança sequelas de difícil superação que representam desafios de toda a ordem”.

Se puede afirmar que el Brasil vive, en términos de políticas educacionales, la tensión, de un lado, entre tomar, como elemento definidor de las mismas; resultados de desempeño y presentadas sobre la forma de clasificaciones y, de otro, considerar tales resultados como productos de un proceso más complejo que no apenas la responsabilidad mayor de fracasos o éxitos por parte de la escuela y sus profesionales. Aquí, es preciso llevar en cuenta variables y factores que determinaran, por largos siglos, el olvido de la educación como prioridad de la nación que, no solo continúan presentes, como también dejan como herencia secuelas de difícil superación que representan desafíos de toda orden.

Ya en la gestión de la presidenta Rouseff, se llevaron a cabo una docena de alteraciones a la LDBEN (CURY, 2016) y quizás el suceso más significativo acontecido en su gestión sea la elaboración y aprobación del Plan Nacional de Educación 2014-2024, que contó con amplia participación de los educadores y que orienta la educación nacional en la actualidad.

No obstante, con la asunción del presidente Temer, inicio también un proceso de retroceso en los avances educacionales, de esta forma, quedaron truncados varios programas. Aunque el hecho principal a resaltar es la medida de congelamiento por veinte años del gasto en educación y salud. Asimismo, se promovió y aprobó en la gestión 2017 y 2018, la Nueva Base Común Curricular (NBCC) para el nivel fundamental y medio respectivamente, que contiene al núcleo duro del actual proyecto de educación inclinado a los intereses del mercado, como veremos a continuación.

2.4.5 Transformaciones educativas estructurales y curriculares

Bajo las directrices de la LDBEN, durante el gobierno de Lula se implementaron múltiples reformas curriculares, entre otros, mediante la emisión de enmiendas constitucionales, decretos, así como con leyes que alterarían a la legislación educativa.

Entre las reformas estructurales, tal vez la mencionada ampliación del nivel Fundamental de 8 para 9 años en 2006, sea la más significativa, corrigiendo un déficit que en la mayoría de los países de la región estaba superado, en los que la educación regular, dejando de lado el nivel infantil, desde mucho antes alcanzaba por lo general a los doce años de escolarización entre la suma de primaria y secundaria.

Entre las transformaciones exclusivamente curriculares, es necesario resaltar que a partir de 2003 se comenzó a ampliar el currículo mediante la diversificación de disciplinas escolares obligatorias, así como con la inclusión de contenidos transversales. De esta forma se encaminaba un proceso de mayor especialización disciplinar del currículo.

A pesar de que la LDBEN de 1996 ya establecía que se llevará en cuenta en la enseñanza de la Historia del Brasil, a las culturas y etnias indígenas y africanas. A partir de 2003 se torna

obligatoria en todo el currículo de los niveles de la educación fundamental y media, la enseñanza de los contenidos de Historia y Cultura Afro Brasileira, especialmente en las áreas de Educación Artística, de Literatura y de Historia Brasileiras. Indicando que dé entre otros varios de sus contenidos, se debería incluir “el estudio de la Historia de África y de los Africanos, la lucha de los negros en Brasil, la cultura negra brasileira y el negro en la formación de la sociedad nacional, rescatando la contribución del pueblo negro en las áreas social, económica y política pertinentes a la Historia del Brasil” (Art. 26-A de la LDBEN incluido por la Ley N° 10.639 de 2003)⁸⁸.

Complementariamente, cabe señalar que mediante esa misma legislación se declara el día de la Consciencia Negra.

Posteriormente, en 2005 se torna obligatorio además de la Historia y Cultura Afro Brasileira, el estudio de contenidos de la Historia y Cultura Indígena, en el ámbito de todo el currículo de todos los niveles de fundamental y medio, especialmente en las áreas de Educación Artística, de Literatura y de Historia Brasileiras (Art. 26-A de la LDBEN incluido por la Ley N° 11.645 de 2008, traducción nuestra). Indicando que dé entre otros varios de sus contenidos, se debería incluir “diversos aspectos de la historia y de la cultura que caracterizan la formación de la población brasileira, a partir de esos dos grupos étnicos, tales como el estudio de la historia de África y de los africanos, la lucha de los negros y de los pueblos indígenas en el Brasil, la cultura negra e indígena brasileira y el negro y el indio en la formación de la sociedad nacional, rescatando sus contribuciones en las áreas social, económica y política pertinentes a la Historia del Brasil” (Art. 26-A de la LDBEN incluido por la Ley N° 11.645 de 2008, traducción nuestra)⁸⁹.

En ese mismo año de 2008, se incluye a la enseñanza de la Música como contenido obligatorio y no exclusivo del componente curricular de educación artística, junto a Arte, en todo el currículo de todos los niveles de fundamental y medio (Art. 26 ss. 6° de la LDBEN incluido por la Ley N° 11.769 de 2008). Posteriormente, en 2016, se realiza la diversificación de la enseñanza artística, señalando que el componente de Arte está constituido por los lenguajes de las artes visuales, la danza, la música y el teatro (Art. 26 ss. 6° de la LDBEN incluido por la Ley N° 13.278 de 2016).

Cabe señalar que aunque la oferta de la disciplina de artes, comprende el aprendizaje de danza, música, artes visuales y teatro, por otra parte, continúan existiendo las formaciones de sus

⁸⁸ “o estudo da História de África e dos Africanos, a luta dos negros em Brasil, a cultura negra brasileira o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

⁸⁹ “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir de esses dois grupos étnicos, tales como o estudo da história de África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

profesores en cada una de las licenciaturas respectivas, que a su vez se encuentran habilitados para aleccionar todos estos contenidos de esta disciplina. Complementariamente, es valioso resaltar que las escuelas brasileras están obligadas a exhibir mensualmente 2 Horas del cine nacional durante toda la gestión.

También en el año 2008, se procedió a la inclusión de la enseñanza obligatoria de las disciplinas de Filosofía y Sociología en todas las series del currículo de nivel Medio (Art. 3, IV de la LDBEN incluido por la Ley N° 11.684 de 2008). Cabe señalar que la disciplina de Sociología, también contiene en su interior contenidos correspondientes a Antropología y Ciencia Política.

En la gestión 2012 se insertó tanto en el nivel fundamental como en el medio, la enseñanza de “los principios de protección y defensa civil y la educación ambiental de forma integrada a los contenidos obligatorios” (Art. 26, ss. 7° de la LDBEN incluido por la Ley N° 12.608 de 2012, traducción nuestra)⁹⁰.

Cabe reseñar que en 2014 se incluyó a los contenidos relativos a los Derechos Humanos y a la prevención de todas las formas de violencia contra la niñez y la adolescencia, como temas transversales de toda la Educación Básica (Art. 26, ss. 9° de la LDBEN incluido por la Ley N° 13.010 de 2014).

Es importante resaltar que en sentido estricto, estas transformaciones no serían propiamente una reforma del currículo, sino que más bien, estos contenidos y disciplinas fueron emergiendo de acuerdo con las demandas sociales y educacionales.

Asimismo, es preciso resaltar que en 2008, se reformó toda la Sección de la LDBEN concerniente a la Educación Profesional Técnica y Tecnológica (Ley N° 11.741 de 2008), volviendo a insertar la enseñanza de educación profesional técnica de nivel medio, en la modalidad articulada a la enseñanza de nivel medio, que fuera eliminada desde 1997 manteniéndolas en dos modalidades excluyentes.

Como adelantamos, entre las regresiones de corte neoliberal y conservador que se iniciaran desde la asunción del gobierno del presidente Temer, es importante indicar a la Medida Provisoria (MP) N° 746 de 2016, la Ley N° 13.415 de 2017 de Reforma de la Educación de Nivel Medio y la Resolución CNE/CP N°2 de 2017 que establece la Nueva Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la educación de nivel inicial y fundamental, así como la actualización de las Directrices Curriculares para la Enseñanza Media de 2018 estableciendo su nueva BNCC, mediante la Resolución CNE/CP N° 04 de 2018⁹¹.

⁹⁰ “os princípios de proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios”.

⁹¹ Esto será posible gracias a la intervención del gobierno que interrumpe la posesión de los consejeros que habían sido designados por la ex presidenta Rouseff a instancia de las organizaciones educativas, por lo que la nueva

Estas reformas educativas reducen en gran proporción el currículo obligatorio, precarizando la oferta educativa regular obligatoria, homogeneizando tecnocráticamente los contenidos y atentando contra la autonomía de las instituciones de educación superior con iniciativas para establecer un currículo para la formación de profesores, con evidentes tendencias a la promoción de la oferta de educación básica o regular privada y con consecuencias drásticas para el proceso de profesionalización y recalificación de los profesores, en cuanto afecta a la estructura escolar.

Los ataques más duros se establecieron mediante la Medida Provisoria N° 746 de 2016, aunque posteriormente se hicieran mínimas retractaciones con la Ley N° 13.415 de 2017 de reforma curricular de la educación media, que altera substancialmente la LDBEN. La Medida Provisoria, dejaba sin efecto la obligatoriedad de la enseñanza en el nivel medio de las de Sociología, Filosofía y Artes, además de que posicionaba como única lengua obligatoria al Inglés. Dejando solo como disciplinas obligatorias a Matemáticas, Lengua Portuguesa e Inglés. Aunque después con la Ley de N° 13.415 de 2017, se volviera a señalar que la BNCC debe incluir obligatoriamente “estudios y prácticas” de educación física, arte, sociología y filosofía (Art. 35-A, ss. 2° de la LDBEN incluido por la Ley N° 13.415 de 2017).

No obstante, la Ley N° 13.415 establece una nueva estructura que se organiza mediante Itinerarios Formativos (Lenguajes y sus tecnologías, Matemática y sus tecnologías, Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías, Ciencias Humanas y sociales aplicadas y Formación técnica y profesional) compuestos por arreglos curriculares, realizados por los criterios de cada uno de los sistemas de enseñanza federales, estatales y municipales, de acuerdo a sus contextos, posibilidades y a lo que estos consideren relevante, situación que deja en incertidumbre la obligatoriedad de las disciplinas, puesto que podrían o no hacer parte de estos itinerarios, así como podrían reducir sus cargas horarias.

De hecho, es importante denotar que existe una gran confusión y ambigüedad en varias de las nuevas disposiciones educativas, problemas de interpretación que han sido denunciados constantemente por las organizaciones nacionales de los educadores. De hecho estas recientes reformas educativas se encuentran siendo estudiadas y criticadas en el mundo académico, por su falta de coherencia y de participación democrática de los sujetos de la educación en su elaboración.

La nueva BNCC al otorgar amplias facultades a los sistemas de educación creando las condiciones para una amplia variabilidad entre los sistemas y las regiones del país, principalmente entre los sistemas y regiones que tienen mayores condiciones objetivas para implementar la

agenda educativa comienza a ser pautada solo por un grupo al interior del Ministerio de Educación (AGUIAR, 2020).

totalidad de los itinerarios complementarios e integrales y los que no las tienen. De esta manera, el nuevo proyecto educativo se dirige en dirección contraria a la idea de Sistema Nacional de Educación Básica, como señala Severino (2018), la actual reforma de la educación media atañe a la redacción y al espíritu de la LDBEN, yendo contra una educación pública, gratuita e integral.

Asimismo, la Ley N° 13.415 de 2017 retira el derecho a voz en la inclusión de nuevos componentes curriculares obligatorios en la BNCC, que tenía el Consejo Nacional de Secretarios de Educación (CONSED) y la Unión Nacional de Dirigentes de Educación (UDIME), (Art. 26, ss. 10° de la LDBEN incluido por la Ley N° 13.415 de 2017).

Por último, es importante señalar que las transformaciones curriculares mediante la ampliación y diversificación de las disciplinas de estudio, traerán consigo una nueva demanda de profesores formados en las disciplinas respectivas e incluso con este motivo se gestaran nuevas licenciaturas. Es más, teniendo en cuenta, como veremos más adelante, que el crecimiento de la matrícula de estudiantes en la educación regular quedo casi estabilizada desde los inicios de siglo, es bastante probable que la demanda de profesores de educación básica formados en la especialidad en la que enseñan, se deba más a la diversificación curricular, que al incremento de las matrículas.

La ampliación de las disciplinas del currículo en este periodo, resulta un grande avance para consolidar el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad, entendiendo que la formación integral es un pilar constitutivo de la calidad educativa.

De esta forma, los currículos de nivel fundamental quedo con la siguiente estructura.

CUADRO 7 – CURRÍCULO DE NIVEL FUNDAMENTAL DE AÑOS INICIALES (1° A 5°) Y AÑOS FINALES (6° A 9°)

Áreas	Componente curricular
Área N° 1	- Lengua portuguesa - Matemática - Ciencias - Geografía - Historia
Área N° 2	- Lengua extranjera (A partir de 6°, inglés o español) - Artes - Educación física - Educación religiosa (Facultativa) - Lengua materna, para poblaciones indígenas o migrantes

FUENTE: Cordiolli (2011).

Por su parte, el currículo de nivel medio se estructura de la siguiente forma.

CUADRO 8 – CURRÍCULO DE NIVEL MEDIO

Áreas	Componente curricular
Ciencias de la naturaleza, matemática y sus tecnologías	- Biología - Física - Matemáticas - Química
Lenguajes, códigos y sus tecnologías	- Lengua Portuguesa (Literatura) - Lengua extranjera - Arte (Música, Artes visuales, Danza y Teatro) - Educación física
Ciencias humanas y sus tecnologías	- Filosofía - Geografía - Historia - Sociología (Antropología, Ciencia Política)

FUENTE: Elaboración propia con base en Cordioli (2011).

A continuación presentamos a la nueva estructura de la BNCC a ser implementada en 2020.

CUADRO 9 – CURRÍCULO DE NIVEL FUNDAMENTAL DE AÑOS INICIALES (1° A 6°) Y AÑOS FINALES (7° A 9°) EN LA NBCC

Áreas	Componente curricular
Lenguajes	- Lengua portuguesa - Artes - Educación física - Lengua inglesa (A partir de 6°) - Lengua materna, para poblaciones indígenas o migrantes
Matemática	- Matemática
Ciencias de la naturaleza	- Ciencias
Ciencias humanas	- Geografía - Historia
Enseñanza religiosa	- Educación religiosa (Facultativa)

FUENTE: Brasil (s/d).

A continuación presentamos el currículo de nivel medio de acuerdo a la BNCC

CUADRO 10 – CURRÍCULO DE NIVEL MEDIO EN LA NBCC

Áreas	Componente curricular
Lenguajes y sus tecnologías	- Lengua portuguesa (Literatura) - Lengua inglesa - Itinerarios [Arte (Música, Artes visuales, Danza y Teatro), Educación física]
Matemática y sus tecnologías	- Matemáticas
Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías	- Itinerarios (Biología, Física, Química)
Ciencias humanas y sus tecnologías	Itinerarios [Filosofía, Geografía, - Historia, Sociología (Antropología, Ciencia Política)]

FUENTE: Brasil (s/d).

2.5 CONSIDERACIONES FINALES

2.5.1 Procesos temporales

De manera relativa estos dos procesos educacionales se correspondieron con los macro procesos de transformación política y social dentro de los cuales se encontraran insertados. Por una parte, el desarrollo de las transformaciones graduales brasileiras nos remite con mayor preponderancia a modelos de transformación social evolutivos, mientras que los cambios radicales bolivianos parecen inclinarse a modelos de transformación radicales, como productos más asociados al conflicto sociopolítico.

Como vimos las transformaciones educacionales brasileira están presentes en todo el periodo de la redemocratización y mantienen una relativa continuidad a lo largo de un periodo extendido, con innumerables reformas en distintos niveles legislativos y administrativos, pese a que se haya instaurado una fuerte retórica de transformación educacional a partir del PDE, que de hecho conllevo múltiples acciones significativas. Ya en el caso boliviano existe una evidente narrativa de cambio, de revolución, de una construcción de un nuevo Estado-Nación ‘plurinacional’, que intenta construir un hito histórico, un antes y un después a partir de la llegada del gobierno de Morales, en la que toda política pública anterior es menospreciada, aunque en última instancia, muchas de las transformaciones educacionales hayan sido posibles gracias a las transformaciones a lo largo del periodo democrático, son más una continuidad presentada en la forma de una ruptura.

2.5.2 Estabilidad de los procesos educacionales

A pesar de que la construcción de los procesos educacionales en Brasil se dieron relativamente en un ambiente de amplia participación de los sujetos de la educación, así como dentro de mecanismos democráticos en un proceso desplegado durante varias décadas, resulta sorprendente que actualmente estos avances en el sector educativo se encuentran amenazados por una nueva política educativa orientada por sectores empresariales privados e implementada con una rápida velocidad durante las últimas tres gestiones. En parte, porque no se institucionalizaron procesos de democratización que pudieran perdurar en tiempos donde no se contara con la voluntad política necesaria.

Por el lado boliviano, también se vislumbran incertezas con el rumbo que vaya a tomar la nueva política educativa después de las elecciones presidenciales y legislativas programadas para mayo de 2020 y postergadas de forma indeterminada por la pandemia (COVID-19), puesto que ya en el corto periodo de transición política para la convocatoria a nuevas elecciones, el magisterio ha aprovechado para explicitar sus demandas al Ministerio de Educación tanto en el ámbito pedagógico como laboral. Aunque existen algunos de los sectores del magisterio con duras críticas al proyecto educativo de la Ley N° 070, principalmente urbanos, por otro lado, el magisterio será probablemente muy reacio a una nueva recalificación en un nuevo modelo educativo, por lo que al parecer se trataran más de reformas que de cambios radicales. La autonomía de la cultura magisterial normalista está para quedarse por más un tiempo.

2.5.3 Institucionalidad y regulación educativa

En cuanto a lo que respecta a las relaciones entre el poder ejecutivo y los procesos educacionales en general, es posible señalar que según cada caso estas interrelaciones se inclinaran en mayor o menor medida, sea al sector gubernamental, a las instituciones educativas u organizaciones magisteriales y sociales.

En el caso boliviano el gobierno aparentemente tuvo un mayor margen de intervención y dirección del proceso de transformación educativa y de la necesaria recalificación de profesores para esa nueva tarea, concentradas estas potestades principalmente en las amplias atribuciones regulatorias del poder ejecutivo y principalmente del Ministerio de Educación, aunque complementariamente se realizaran los respectivos y estratégicos pactos políticos con las organizaciones magisteriales nacionales, mediante los cuales se consiguiera un amplio apoyo.

Valga señalar que esta actuación gubernamental se dio bajo el argumento de que el nuevo modelo educativo era una demanda insertada en la Asamblea Constituyente y nueva Constitución, no obstante, en el paso de estas demandas a su ejecución, la legitimidad de estas proyecciones sociales fueron claudicando en mayor o menor medida ante las consignas políticas partidarias. Si bien la legislación incluye la participación de sectores sociales en la definición de las políticas educativas, en el caso de la recualificación de profesores, la falta de autonomía institucional de las Normales, instituciones de formación que se encuentran bajo la dependencia directa del Ministerio de Educación, limitó su posicionamiento institucional autónomo en la elaboración de una política nacional de formación de profesores.

En el caso brasilero la institucionalidad instalada para la regulación de las políticas educativas vino consolidándose como un producto de la lucha social, desde el proceso constituyente de la década de los ochenta, consolidando una participación de las organizaciones magisteriales, así como de las instituciones educativas en la regulación de las políticas educativas, garantizando su participación en los Consejos Nacionales de Educación (CNE), desde donde se definen en parte las principales regulaciones educacionales nacionales del país. De esta forma, las prerrogativas del poder ejecutivo y del Ministerio de Educación han tenido que enfrentarse continuamente con los intereses de las organizaciones magisteriales y educativas en la orientación de las políticas educativas y de hecho generalmente han acabado imponiendo sus proyectos.

Más allá de lo polémicas que puedan resultar las evaluaciones de las políticas educativas con respecto a los avances concretos, es posible aseverar que en los casos que abordamos, es evidente que la educación ha jugado un rol central en el conjunto de las políticas públicas de cada uno de los gobiernos en este periodo. Como se observa, se han elaborado, implementado e institucionalizado, múltiples planes, programas, proyectos educativos que alcanzaban a múltiples niveles y ámbitos educacionales, por supuesto restan grandes desafíos pendientes⁹².

⁹² Por otro lado, resulta bastante curioso que varios ministros de educación han formado parte central de los partidos políticos, así como algunos políticos han hecho parte de los ministerios de educación, constituyendo cierto indicio de la centralidad de la educación en los gobiernos y la asociación de la política con la educación. Por ejemplo, Roberto Aguilar que estuvo casi una década al frente del ministerio de educación en el gobierno del presidente Morales, fue anteriormente constituyente y vicepresidente de la Asamblea Constituyente. Asimismo, Félix Patzi, el primer ministro de educación del gobierno del presidente Morales y promotor de la ley de educación N° 070, posteriormente compitió contra el partido del presidente, convirtiéndose en el gobernador de la sede de gobierno del país, la ciudad de La Paz. Recientemente, Víctor Hugo Cárdenas ex vicepresidente indígena del país y promotor de la reforma educativa de 1994 se convirtió en el segundo ministro de educación del gobierno transitorio de la presente Añez.

Por su parte, en el caso brasilero, el ex ministro de educación del gobierno del presidente Lula, quien fuera gobernador de la ciudad de Sao Paulo, fue escogido como el candidato a la presidencia del PT que reemplazaría al expresidente Lula en los comicios de 2018, en los que perdiera frente al presidente Bolsonaro.

Complementariamente, es importante señalar que la grande mayoría sino la totalidad de los ministros de educación en las últimas tres décadas tanto en el caso brasilero como en el boliviano, han procedido principalmente de las universidades públicas.

2.5.4 Relaciones entre las organizaciones magisteriales y los gobiernos

En los dos casos podemos observar que las organizaciones sindicales de trabajadores del magisterio tanto en el caso brasileiro como en el boliviano, mantuvieron buenas relaciones con los gobiernos populares de este periodo de transformaciones sociales, lo que por otra parte llevo a una desmovilización de estos sectores, tradicionalmente muy activos en las protestas sociales y educacionales. Como es posible observar, las transformaciones educativas en los dos países, además de las acciones gubernamentales, tuvieron una significativa participación de los sectores educacionales, principalmente, asociaciones de profesores.

Sin embargo, cabe una distinción entre los dos casos, en tanto que en Brasil estos movimientos de los educadores contaban además, entre otros, con la participación de organizaciones educativas nacionales, como la asociación de pesquisa educacional, la asociación de instituciones universitarias de los posgrados en educación o la asociación de profesores con el objeto específico de la formación de profesores, asociaciones que van más allá de la organización sindical de profesores en ejercicio. Organizaciones nacionales que en el caso boliviano no existen, aunque cabe destacar que análogamente, existen fundaciones y organismos no gubernamentales que históricamente han tenido una presencia significativa en la pesquisa educacional boliviana.

2.5.5 Políticas educativas de educación regular

Por su parte, si caracterizamos las políticas educativas brasileiras, tenemos que destacar en general su sesgo funcionalista, que se evidencia en la continuidad de una trayectoria orientada a la consolidación de un sistema sofisticado de evaluaciones (SAEB) y testes (ENEM, *Prova Brasil*, IDEB), que orientan una cultura meritocracia relativamente institucionalizada en el caso de la educación pública en general y con mayor énfasis en la educación superior pública (CNPQ, CAPES). Por otro lado encontramos una agenda de democratización de la educación regular, tanto por la ampliación de su cobertura obligatoria y masificación de la secundaria, así como por la ampliación y diversificación curricular. De hecho existe una tensión entre estas dos tendencias que se reflejan en distintos movimientos con sus respectivos proyectos educacionales.

Complementariamente, es importante señalar que existe una fuerte tradición de estudios sobre la educación brasileira gestados desde las instituciones universitarias, quizás el mayor campo de estudios del país, con una inmensa producción de pesquisa académica.

En el caso boliviano, la tendencia reciente ha sido a la ruptura más que la continuidad de la institucionalidad evaluativa que venía en gestación desde la Reforma Educativa de 1994, para instaurar un nuevo sistema educacional, dentro de este una nueva y genuina evaluación de la transformación educativa, más como explícito el propio ministerio fue la dimensión evaluativa la mayor de sus tareas que quedaron pendientes y solo se iniciaron los preparativos de su gestación cuando el proceso se encontraba bastante avanzado en 2018. Asimismo, el pacto con el magisterio distanció cualquier exigencia rigurosa por parte del gobierno durante el proceso de implementación. Por otra parte, las políticas educacionales desenvueltas en el nuevo Estado plurinacional se han caracterizado por una fuerte agenda de inclusión de la diversidad cultural indígena en el sistema educativo, aunque no necesariamente llegara a cumplirse, así como por la centralidad que ha alcanzado el discurso de la politización en la transformación educativa.

Complementariamente, es preciso resaltar que a pesar de contar con algunas investigaciones relevantes, en general existe una necesidad apremiante de masificación de trabajos que abordasen la nueva educación boliviana en sus diversas facetas.

2.5.6 Proyectos de sociedad y educación

Es preciso denotar que la transformación ideológica en la formación de la personalidad social en el proceso educacional brasileiro de redemocratización, fue encaminada desde la educación principalmente, por intermedio de una ampliación y diversificación curricular de disciplinas y contenidos correspondientes a las áreas de humanidades, artes y ciencias sociales. Mientras que en el caso boliviano, esta formación para la ciudadanía plurinacional fue insertada a partir de los presupuestos de un nuevo modelo de educación que atraviesan a todos los contenidos curriculares de forma transversal, indistintamente de que sean de alguna área en especial.

De esta forma, tenemos un proyecto curricular de educación básica articulado a la transformación sociocultural que en el caso brasileiro se vehicula por intermedio de las disciplinas de las áreas de humanidades y ciencias sociales principalmente. Por el lado boliviano, observamos a un nuevo modelo educativo orientado a la transformación sociocultural que atraviesa en general por intermedio de sus principios a toda la educación regular con un discurso bastante politizado, complementado con el núcleo duro de promoción de la diversidad cultural que se encuentra cobijado en los currículos regionalizados y el aprendizaje obligatorio de una lengua indígena en todos los niveles de la educación regular.

Asimismo, es posible observar que en el caso boliviano la ideología pro indígena ha permeado en gran parte el discurso de las políticas educativas, aunque tristemente solo haya quedado principalmente en la dimensión discursiva más que en las prácticas de su implementación. La presencia de lo pro indígena y pro afrobrasileño en el caso brasileiro, se restringe a políticas focalizadas y no tienen la centralidad que alcanza a lo avanzado en el nivel discursivo oficial boliviano que atraviesa a todo su sistema educativo nacional.

2.5.7 Educación regular única y diferenciada

Cuando vemos el sistema escolar boliviano observamos que las nuevas políticas educativas se han orientado a reconstruir un sistema unificado que vaya más allá de la histórica bifurcación entre escuelas rurales y urbanas para superar las desigualdades asociadas a esta separación, que como veremos en el siguiente capítulo han procedido a la transformación de las instituciones de formación inicial de profesores única.

Por su parte, el sistema escolar brasileiro ha ido caminando hacia un sistema que mantiene algunas diferenciaciones en la educación básica, diferenciando la educación del campo, la indígena y la quilombola, con las consiguientes especializaciones en cada respectiva formación inicial de profesores para estas escuelas.

Asimismo, como producto de administraciones educativas que responden a modelos de administración pública nacional y federal respectivamente, la gestión de la educación regular se remite por el lado boliviano a una organización nacional centralizada y por el lado brasileiro a una administración descentralizada.

De esta forma, las administraciones educativas de los departamentos bolivianos, es decir las Direcciones Departamentales de Educación (DDE) dependen directamente del Ministerio de Educación, mientras que en el caso de las Secretarías Estaduales de Educación (SEE) brasileiras, responden a los gobiernos electos en cada Estado.

De la misma forma, las regulaciones de los currículos (único, regionalizado y diversificado) en el sistema boliviano de educación regular son centralizadas a nivel nacional, es decir, dependen de la autorización directa del Ministerio de Educación, por lo que las DDE no tienen competencias para realizar ninguna alteración, sean supresiones adiciones o reorganizaciones. Por su parte las SEE tienen un margen de autonomía para organizar los currículos estaduales, aunque dentro de los mínimos nacionales.

2.5.8 Organización de las disciplinas en los currículos

En cuanto a la organización de las disciplinas en los currículos de educación regular de los años finales de primaria (fundamental) y en los de secundaria, es importante destacar que en el caso de nuevo modelo educativo boliviano existe una inclinación a una organización disciplinar que aglomera en algunos casos a dos o tres disciplinas en dentro de una sola disciplina, como por ejemplo, se asocian en una disciplina a psicología y filosofía, así como en otra disciplina se juntan ciencias sociales, historia, economía política, biología y geografía o física y química. No obstante, la nueva organización curricular se encuentra atravesada transversalmente por los principios del nuevo modelo educativo, que contienen el núcleo duro de los fundamentos ideológicos de la transformación educativa.

Por su parte, la organización disciplinar en el caso brasilero ha avanzado hacia una ampliación y diversificación de su currículo de los años finales de fundamental, así como de nivel medio, dando el estatus de obligatorias a varias de sus disciplinas de nivel medio como ser filosofía, sociología, lengua extranjera, artes en su versión ampliada que incluye también a danza y teatro además de música y artes visuales. Con lo que se garantiza una formación integral de las áreas del conocimiento para toda su población escolar. Complementariamente, cabe destacar que también se han incluido contenidos obligatorios transversales, entre otros, como historia afrobrasileña e indígena, derechos humanos y educación ambiental.

Como constatamos, existe por un lado la tendencia a aglomerar disciplinas, mientras que en el otro caso se mantiene una organización que refuerza la autonomía de las disciplinas, por ejemplo, en el caso brasilero se mantiene la autonomía de geografía, de historia, de filosofía y se incluyen a la danza y al teatro como parte de la disciplina de artes. En el caso boliviano, no obstante, cabe destacar que aunque aglomerada se mantiene la presencia de psicología que no está presente en el currículo brasilero, asimismo, se mantienen la autonomía de música y de artes plásticas como disciplinas independientes, lo que no ocurre en el lado brasilero. Asimismo, cabe resaltar que la enseñanza de lenguas indígenas, además del castellano y una lengua extranjera, es obligatoria para todos los niveles de la educación regular, constituyéndose en un diferencial con respecto al caso brasilero. Por último, se debe resaltar que la educación técnica integrada a la educación regular en el nivel de secundaria es común a los dos países, aunque en el lado boliviano sea reciente la masificación de su oferta y sobre todo la centralidad que ha alcanzado en el nuevo proyecto educacional. Por el lado brasilero, esta modalidad técnica en la educación regular tiene ya una larga tradición, más que sin embargo aún es menor con respecto a las características industriales del país.

CUADRO 11 – PRINCIPALES TRANSFORMACIONES SOCIOPOLÍTICAS, EDUCACIONALES Y DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN DEMOCRACIA

	BOLIVIA	BRASIL
Sociopolítica	Evo Morales (2005-2019) [Retorno a la democracia (1982)]	Ignacio ‘Lula’ da Silva (2002-2010) Dilma Rouseff (2011-2016) [Retorno a la democracia (1985)]
Constitucional	Constitución ‘Plurinacional’ (2009) Asamblea Constituyente (2006-2008) [Reforma Constitucional 1995]	Constitución ‘Federal’ (1988) Asamblea Constituyente (1987-1988)
Educacional	Ley de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Perez’ (2010) (ASEP) [Reforma Educativa (1994)]	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996) (LDBEN) Plan Nacional de Educación (2014-2024)
Currículo de Educación Regular	Ley ASEP y Currículo Base (2012) Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo	LDBEN y Directrices Ampliación del nivel Fundamental de 8 a 9 años (2006) Diversificación curricular (2005, 2008, 2010) Nueva Base Curricular (2017-2018)
Formación inicial y continua de profesores	Escuelas Superiores de Formación de Profesores (2008) [Institutos Normales Superiores administrados por universidades (1999-2003)]	Directrices para Nivel Superior y Continua (2015) Nueva Base Curricular para Formación de Profesores (2019) [Directrices Curriculares de Licenciatura (2002), Directrices de la Licenciatura en Pedagogía (2006)]
Programas de recalificación de profesores en servicio	Programa de Formación Complementaria de Maestros (2012) (PROFOCOM) Programa de Formación de Maestros Interinos (2008) (PPMI)	Plan Nacional de Formación de Profesores (2009) (PARFOR) Política Nacional de Formación de Profesores (2009)
Condiciones laborales	Reconocimiento del Escalafón (2010) Exclusividad del ingreso para los normalistas (2010)	Piso Salarial (2008)

FUENTE: Elaboración propia.

FIGURA 1 – PRINCIPALES TRANSFORMACIONES SOCIOPOLÍTICAS, EDUCACIONALES Y DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN DEMOCRACIA

	1985 - 1989	1990 - 1994	1995 - 1999	2000 - 2004	2005 - 2009	2010 - 2014	2015 - 2019
BOLIVIA							
Sociopolíticas	■	■	■	■	■	■	■
Constitucionales					■	■	■
Ley de Educación					■	■	■
Curriculares						■	■
For. Inicial Prof.				■	■	■	■
PROFOCOM						■	■
BRASIL							
Sociopolíticas	■	■	■	■	■	■	■
Constitucionales		■	■				
Ley de Educación	■	■	■	■	■	■	■
Curriculares					■	■	■
For. Inicial Prof.					■	■	■
PARFOR					■	■	■

FUENTE: Elaboración propia.

3. LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN REGULAR

3.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos una vista panorámica de la formación de profesores de educación regular en Bolivia y Brasil, enfocándonos en algunos de sus principales aspectos que las caracterizan. Asimismo, presentamos una breve reseña sobre la discusión de los estudios sociales sobre la formación de los profesores, así como de algunas concepciones sobre las agendas de reformas de la formación de profesores de educación regular.

En este horizonte, describimos en primera instancia las primordiales regulaciones de las políticas de formación de profesores de educación regular que establecen los parámetros mínimos de la formación profesional de profesores durante el presente siglo.

En segunda instancia, relevamos algunas de las más destacadas acciones de las políticas de formación de profesores de educación regular con el objeto de la profesionalizar y recalificar a los profesores.

En tercera y cuarta instancia, mostramos la oferta y demanda de la formación de profesores de acuerdo a la diversidad de sus modalidades, niveles, instituciones, administraciones.

En última instancia, ofrecemos una breve comparación destacando las principales convergencias y diferencias entre estas dos experiencias educativas, en cuanto que articuladas a los procesos históricos sociales en los que se encuentran insertadas, a la luz de las agendas de políticas de formación de profesores.

3.2 NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

3.2.1 Los estudios sociales sobre la formación de profesores

De forma general, es posible señalar que la sociología ha abordado el tópico de la profesionalización desde una sociología de las profesiones, ubicada entre una sociología del conocimiento y una del trabajo (FREIDSON, 1996), que examinara desde distintos enfoques a varias de las dimensiones del fenómeno, entre otras, el estatus y prestigio de las profesiones dentro de la estructura social, las relaciones entre profesionales y legos (Parson, Merton), las luchas de poder en el interior de los campos profesionales (Bourdieu), las variaciones de los conocimientos entre profesiones y de las instituciones de su legitimación (FRIEDSON, 1996,

1998, 2001) o la profesionalización como parte de la socialización y de la construcción de la identidad profesional (DUBAR, 2005).

De esta forma, los procesos de profesionalización, en cuanto crean un “ethos profesional: orgullo por la profesión (...) como una vocación (...) juntamente con la lealtad a los colegas” (BURKE, 2016: 61, traducción nuestra)⁹³, se constituyen también en uno de los varios y nuevos conceptos desenvueltos recientemente, a partir de los cuales se pueden pensar las historias de los conocimientos (BURKE, 2016: 60-62).

Asimismo, este *ethos* profesional en el caso del magisterio, tiene que lidiar antinómicamente con el creciente advenimiento de la meritocracia (DUBET; MARTUCELLI, 1996), desempeñándose a medio camino entre una ética profesional y el mercado, así como entre la autoridad y la vocación pedagógica, representando un caso típico de la denominada “relación terapéutica” parsoniana, mediante “la combinación de competencia técnica basada en un saber e benevolencia en relación al cliente” (BOUDON, 1993, p. 452, traducción nuestra)⁹⁴.

En este horizonte, por una parte, la profesión de la docencia no puede ser entendida al margen del lugar que ella ocupa en la sociedad y en el sistema de profesiones de la que es parte, en tanto que su propia constitución como tal, está articulada a la especificidad y legitimación de sus conocimientos e instituciones. Por otra parte, el estudio sobre la profesión docente nos remite a las trayectorias biográficas y a la socialización en la formación y en el desempeño profesional.

De forma específica, la sociología de la educación se ha aproximado a los maestros de educación básica, principalmente desde dos dimensiones, una primera enfocándose en los maestros como profesionales (examinando el reclutamiento de maestros, la decisión de volverse maestro, la carrera profesional y los ciclos de vida de los maestros) y una segunda, abordando a los maestros como trabajadores (denotando que las crecientes limitaciones estructurales de la responsabilidad, los problemas salariales y el prestigio, han erosionado su naturaleza profesional; también han examinado estilos de enseñanza, interacción docente con estudiantes y expectativas de los docentes orientados por la interrogante ¿Qué tan efectivos son los maestros?; así como han advertido las influencias negativas de las nuevas políticas educativas de pruebas de alto riesgo en el rol del maestro) (SAHA, 2008, p. 305-306). De acuerdo con nuestros objetivos de estudio, nos concentraremos exclusivamente en esta primera dimensión que concibe a los maestros como

⁹³ “*ethos* profissional: orgulho pela profissão (...) como uma vocação (...) juntamente com a lealdade aos colegas”.

⁹⁴ “*relação terapêutica*”, “a combinação de competência técnica baseada em um saber e benevolência em relação ao cliente”

profesionales, sin olvidar que en última instancia estas dos dimensiones son parte de un todo interdependiente.

La valoración y la relevancia de la formación de maestros como parte fundamental de la educación en los procesos de transformación social, fue denotada al menos desde los principios del anterior siglo, entre otros, por sociólogos como Émile Durkheim (2020), quien señalaba que en la formación de profesores:

Se ha llegado a entender que, aunque sea necesario fijar con discernimiento las diferentes materias de la enseñanza, dosificarlas sabiamente, guardar con cuidado sus proporciones, es todavía mucho más esencial comunicar a los maestros que estarán llamados a impartir esa enseñanza, el espíritu que debe animarlos en su tarea. Se ha comprendido que un programa solo adquiere valor por la forma en que está aplicado; que, si se aplica en sentido contrario o con resignación pasiva, o se volverá contra su objetivo, o se quedará en letra muerta. Es necesario que los maestros encargados de hacerlo realidad lo deseen y se interesen por él; solo viviéndolo le harán vivir. No basta, pues, con ordenarles con precisión lo que tienen que hacer, es preciso que estén en condiciones de juzgar, de apreciar estas prescripciones, de ver su razón de ser y las necesidades a las que responde. En una palabra, tienen que estar al corriente de las cuestiones a las que estas prescripciones aportan soluciones provisionales; es decir, que es indispensable iniciarles en los grandes problemas que suscita la enseñanza que tienen a su cargo, en la forma con que se trata de resolverlos, para que puedan formarse una opinión con conocimiento de causa. Tal iniciación solo puede resultar de una cultura pedagógica que, para que produzca un efecto útil, debe darse en el momento oportuno, es decir, cuando el futuro maestro está todavía en los bancos de la Universidad. De este modo, nació la idea de que había que organizar en nuestras Facultades esa enseñanza pedagógica donde pudiera prepararse para sus funciones el futuro profesor de instituto. Idea harto simple, parece en realidad una perogrullada, pero sin embargo, va a chocar todavía con numerosas resistencias (DURKHEIM, 2020, p. 71-72).

Por otro lado, como señala irónicamente McCulloch (2012), en un momento de pérdida de la historia de la educación en los currículos de formación de profesores en varios países desde la segunda mitad del anterior siglo, “surge una nueva literatura que busca comprender la formación histórica del magisterio como profesión” (MCCULLOCH, 2012, p. 122, traducción nuestra)⁹⁵. De hecho, los estudios sobre la formación de los profesores han atravesado por tres periodos con distintos enfoques, desde aquellos sobre la gradual profesionalización de los maestros, pasando por los que acentuaran su relación con la clase trabajadora y los proletarizaran, hasta los más recientes sobre los maestros y sus relaciones cotidianas y pedagógicas (MCCULLOCH, 2012), estos últimos que en cierta forma han vuelto sobre su profesionalización, pero desde un abordaje distinto.

Por su parte, el profesorado también ha atravesado históricamente por tres concepciones sobre sí mismo, desde su concepción como vocación, como oficio, hasta aquella como profesión (TARDIFF, 2013) y recientemente hasta por una cuarta, como pos-profesionalismo, a la que cabría el juzgamiento del desempeño de otros colegas maestros (BALL, 2005, 2012). Concebida

⁹⁵ “surge uma nova literatura que busca compreender a formação histórica do magistério como profissão”.

como una semi-profesión durante gran parte del siglo XX, no fue sino hasta los ochentas que fue vista en su verdadero estatuto de profesionalidad (TARDIFF, 2013), aunque este estatuto aún se encuentre en debate, según los enfoques teóricos y empíricos o los contextos y periodos en el que sea observado (INGERSOLL, 1997; INGERSOLL; LILJA, 2014; PERDA, 2008).

No obstante, el paso histórico a través de estas concepciones sobre el profesorado no es muy distinguible en el caso de los maestros latinoamericanos, ya que el periodo de profesionalización, concibe simultáneamente aún en su interior a las concepciones de vocación y oficio en varios de estos países, con sus consiguientes complejidades (TARDIFF, 2013). Como por ejemplo en el caso de Brasil, aunque esta adjudicación hecha por Tardiff (2013) sea al menos debatible (LÜDKE, 2018).

Asimismo, el paso de las concepciones de maestro como vocación a las de profesional, en las reformas educativas de los noventas en Latinoamérica, ha devenido también en el paso simultáneo de los maestros de una condición de actor social a empleado (DIAZ-BARRIGA, et al., 2001). En buena parte del mundo, las reformas educativas actuando como dispositivos tecnológicos de regulación orientadas por organismos internacionales, encontraron en la formación de maestros, un espacio clave para la implementación de una nueva política educativa articulada a una sociedad de mercado, con una tendencia a la homogeneización de las instituciones y de los programas de formación (NÓVOA; POPKEWITZ, 1992).

No debemos olvidar, que los profesores son parte de una totalidad más amplia como lo es la educación, así como la educación lo es con respecto a varias dimensiones que tienen una potencial influencia en la vida social, entre otras, como las desigualdades sociales, las guerras (ZEICHNER, 2008), las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) (TEDESCO; STEINBERG, 2015) o el *marketing* del mercado.

De similar manera, la formación formal (inicial y continua) de profesores no alcanza a la exhaustividad de su formación profesoral. De hecho, existe un gran debate acerca de los “saberes docentes” obtenidos en la propia experiencia de la práctica profesional, entendidos como una vertiente formativa alterna o complementaria a la formal (TARDIFF, 2002), que a su vez nos remiten en última instancia a profundas cuestiones epistemológicas entre el conocimiento tácito (SCHÖN, 1997), la mediación de lo teórico (PERRENOUD, 1997) o la centralidad de la praxis como una dialéctica de la teoría y la práctica (KUENZER, 2007) en la formación de profesores. De todos modos, como nos recuerdan Dubet y Martucelli (1996, p. 178), “los docentes están lejos de un fenómeno de ‘descalificación’ profesional, como ha podido señalarlo, para los Estados Unidos, M. A. Apple”, por lo general, ellos tienen un significativo sentimiento de responsabilidad pedagógica (DUBET; MARTUCELLI, 1996, p. 178).

De forma análoga concurre un debate acerca de la necesidad y los grados de articulación entre las instituciones de formación de profesores y las escuelas de educación regular en los procesos de formación inicial, entre otras dimensiones, vehiculada principalmente por las estancias de prácticas profesionales de los estudiantes, bajo las respectivas supervisiones de ambas institucionalidades, relevando las tensiones inevitables entre enseñanza e investigación (ZEICHNER; NOFFKE, 2001).

Consiguientemente, dentro de la formación inicial formal también existe un debate en torno a las instituciones que serían óptimas para brindar esta formación, sean normales magisteriales o universidades, las primeras más afines a incorporar los saberes docentes obtenidos con la experiencia profesional y las segundas más asociadas a la investigación científica (TARDIFF, 2002). De este modo, la formación disciplinar para los profesores de educación regular realizada en las universidades, en las modalidades en que solo son complementadas en la parte pedagógica en una menor proporción, es vista como deficitaria de la cultura magisterial profesional especializada (CHIN; HERTER, 2000), mientras que la formación en instituciones exclusivamente magisteriales, es observada como deficitaria de rigor científico y disciplinar, así como de autonomía académica institucional frente a la intervención estatal (PERRENOUD, 1997, 2008). A decir de Saviani (2009), es posible discernir dos modelos alternos, el pedagógico didáctico presente en las normales y el de los contenidos culturales-cognitivos presente en las universidades que no alcanzan a sintetizarse fácilmente.

Por su parte, varios de los trabajos sobre los estudios sociales de la formación de profesores vehicularon en sus abordajes a varios enfoques de la teoría social, entre otros, como la reflexividad (ZEICHNER; LISTON, 1997), el habitus (PERRENOUD, 1997) o los regímenes de verdad y el poder/saber (POPKEWITZ, 1997).

En este horizonte, durante las últimas tres décadas, quedaron insertadas dentro del mundo académico fundamentales interrogantes, acerca de la naturaleza de las competencias esenciales del profesor, de cómo se adquirirían esas competencias y de cómo se organizaría el aprendizaje de esas competencias profesionales (PERRENOUD, et al., 2001) y consecuentemente, de cómo se formarían profesionalmente a los formadores de profesores (ALTET, et al., 2003).

Por otra parte, atravesando transversalmente a estos debates, el advenimiento de la sociedad del conocimiento, como señala Hargreaves (2004), aquella en la que se hace relevante una concepción sobre trabajadores de las ideas e información, en la que todos aprendemos todo el tiempo, ha concebido a una nueva noción de educación, en la que enseñar está relacionado con un “aprendizaje cognitivo sofisticado”:

con un repertorio creciente e inconstante de prácticas de enseñanza informadas por investigación, aprendizaje y auto acompañamiento profesional continuo, el trabajo colectivo, equipo de aprendizaje con los padres, desarrollo y utilización de la inteligencia colectiva y cultivo de una profesión que valore la solución de problemas, la disposición para el riesgo, la confianza profesional, lidiar con la mudanza y comprometerse con la mejoría permanente (HARGREAVES, 2004, p. 109, traducción nuestra)⁹⁶.

No obstante y paradójicamente, su principal problema es el de poner en práctica semejantes postulados dentro de un contexto social que va a contramano y que ella misma va generando, haciendo que estos presupuestos se tornen engañosos cuando son tergiversados por interpretaciones equivocadas sobre las necesidades de la economía del conocimiento por parte de los fundamentalistas del mercado, con tendencias a uniformizar los aprendizajes y sus evaluaciones, a reducir currículos, acentuando solo el saber cómo, en detrimento del saber qué, del saber por qué y del saber quién (HARGREAVES, 2004).

Asimismo, este nuevo contexto, en el cual los profesores son sus catalizadores (HARGREAVES, 2004), nos remite como señala Thurler (2010, p. 171, traducción nuestra)⁹⁷:

a una concepción mucho más amplia de la formación continua, que comprende un conjunto de formas de interacción e de cooperación posibles entre investigadores, formadores y profesores, susceptibles de favorecer la investigación-acción, la práctica reflexiva y la profesionalización interactiva, de estimular la sinergia de las competencias profesionales de todos, permitiendo identificar nuevos cuestionamientos que prepararan las reformas siguientes.

De esta forma, “la profesionalización de los profesores” se inserta en un horizonte de “desarrollo duradero, al mismo tiempo profesional y organizacional” (THURLER, 2010, p. 171, traducción nuestra)⁹⁸ en el campo escolar, en una complementariedad constructiva, en la que es:

imprescindible substituir la innovación puntual por un proceso de desarrollo escolar duradero que: obtenga los medios para mejor identificar y llevar en consideración las conquistas y los recursos materiales y humanos existentes, en vez de reinventar la rueda (crear redes); consiga comprometer el conjunto de actores envueltos en una exploración colectiva e cooperativa, fundada en el análisis y en el desenvolvimiento de prácticas (THURLER, 2010, p. 171, traducción nuestra)⁹⁹.

⁹⁶ “aprendizagem cognitivo sofisticado”, “com um repertorio crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por investigação, aprendizagem e auto acompanhamento profissional continuo, o trabalho coletivo, equipo de aprendizagem com os padres, desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, a disposição para o resgo, a confiança profissional, lidar com a mudança e comprometer-se com a melhoria permanente”.

⁹⁷ “a uma concepção muito mais ampla da formação continua, que compreende um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, susceptíveis de favorecer a investigação-ação, a prática refletiva e a profissionalização interativa, de estimular a sinergia das competências profissionais de todos, permitindo identificar novos questionamentos que prepararam as reformas seguintes”.

⁹⁸ “a profissionalização dos professores” se insere em um horizonte de “desenvolvimento duradouro, ao mesmo tempo profissional e organizacional”.

⁹⁹ “imprescindível substituir a inovação pontual por um processo de desenvolvimento escolar duradouro que: obtenha os médios para melhor identificar e levar em consideração as conquistas e os recursos materiais e

Por consiguiente, las reflexiones sobre la formación de los profesores han involucrado también un nuevo lugar del profesor en el interior de la institucionalidad escolar, en el que la docencia es concebida de forma mucho más integral y relacional. De esta forma, estas nuevas concepciones sobre la formación de profesores van a proyectarse también en las distintas políticas contemporáneas de formación de profesores que van a presentar sus respectivas agendas de reformas.

Con todo, los debates en las políticas educativas de formación de maestros van a subsistir intermitentemente. En este sentido, teniendo en cuenta que las corrientes que contestan al funcionalismo entienden que las políticas: son producto no solo del Estado sino del conjunto de agentes envueltos en el sistema (sociología de la acción pública) y que son a la vez, “sistemas simbólicos y ‘dispositivos’ prácticos” (LESSARD, 2016, p. 99, traducción nuestra)¹⁰⁰ (posestructuralistas) que se encuentran inacabados y constantemente en producción. Lessard (2016) resalta el trabajo de S. Ball (2005), quien a partir del estudio de 3 de las principales tecnologías políticas actuales (mercado, gerencialismo y performatividad) asociadas a un neoconservadurismo neoliberal (que ponen a la economía como fin de la educación, promoviendo una lógica mercantil antes que burocrática-profesional, con culturas de productividad laboral cuasi industriales), consigue ir para más allá de los intereses del funcionalismo (concentrado en la eficacia de las tecnologías en la transformación educativa); Poniendo en el centro de su análisis a los códigos de la “nueva moralidad y subjetividad” (LESSARD, 2016, p. 102, traducción nuestra)¹⁰¹ que estas nuevas políticas educativas pretenden insertar en la sociedad, provocando una “inseguridad ontológica en los profesores” (LESSARD, 2016, p. 104, traducción nuestra)¹⁰², a causa de su sobre juzgamiento profesional y bajo un argumento racional, esta tecnología disimula “una voluntad de modificar la subjetividad y la experiencia de las personas y hasta mismo de controlar hasta el ‘alma’ de los profesores” (LESSARD, 2016, p. 103, traducción nuestra)¹⁰³. Una alternativa que se trata de una valiosa propuesta de mayor discusión sobre los fines antes que de los medios.

3.2.2 Agendas de reformas de formación de profesores

humanos existentes, em vez de reinventar a roda (criar redes); consiga comprometer o conjunto de atores envolvidos em uma exploração coletiva e cooperativa, fundada na análise e no desenvolvimento de práticas”.

¹⁰⁰ “sistemas simbólicos e “dispositivos” práticos”.

¹⁰¹ “nova moralidade e subjetividade”.

¹⁰² “insegurança ontológica nos professores”.

¹⁰³ “uma vontade de modificar a subjetividade e a experiência das pessoas e até de controlar a “alma” dos professores”.

Con base en una amplia trayectoria, Zeichner (2003) nos advierte de la existencia de tres agendas contemporáneas de reforma de la formación de profesores presentes simultáneamente a nivel global, aunque las tres tengan vertientes mucho más antiguas. Estas tres agendas son denominadas como las de: profesionalización (o reguladora), desregulación (o reformista) y justicia social (ZEICHNER, 2003).

La agenda de profesionalización está orientada a la “evaluación del desempeño basada en un conjunto de padrones de enseñanza”, la de desregulación se presenta como desafío al monopolio de las instituciones universitarias dejando la formación de profesores “a las fuerzas del mercado” principalmente con la provisión de certificaciones cortas y rápidas y por último, la agenda de formación de profesores para la justicia social (FPJS) “que incorpora varios aspectos de lo que ha sido referido como educación socio-reconstruccionista, multicultural, anti-racista, bilingüe e inclusiva” (ZEICHNER, 2008, p. 15, traducción nuestra)¹⁰⁴. No obstante, refiriéndose a la tercera agenda de FPJS, Zeichner (2008) aclara que “aunque la FPJS haga uso de aspectos de esas tendencias de formación de profesores, ella es distinta de ellas en función de su foco en ayudar a promover mudanza social en larga escala en las esferas social, económica, política y educacional de la sociedad” (ZEICHNER, 2008, p. 15, traducción nuestra)¹⁰⁵.

Básicamente, la agenda de profesionalización sostiene como su argumento principal “que las desigualdades y las injusticias que existen en la educación pública pueden remediarse planteando estándares para la enseñanza y la formación docente y por una mayor inversión en docencia y escolaridad pública” (ZEICHNER, 2003, p. 499, traducción nuestra)¹⁰⁶. Implicando en su desenvolvimiento tanto resultados positivos como consecuencias problemáticas de sus resultados.

Entre las cuestiones positivas, el haber puesto en el centro de la discusión educativa pública la desigualdad e injusticia y la desvalorización de la formación de los profesores, así como haber promovido el debate público sobre las bases de los programas de formación de profesores (ZEICHNER, 2003, p. 499).

Entre las cuestiones problemáticas de su implementación, el que los estándares hayan ignorado a lo que los profesores realmente necesitan para tener éxito escolar, además de “los efectos adversos que el aumento de estándares ha tenido en la diversidad del grupo de estudiantes

¹⁰⁴ “avaliação de desempenho baseada em um conjunto de padrões de ensino”, “às forças do mercado”, “que incorpora vários aspectos do que tem sido referido como educação sócio-reconstruccionista, multicultural, anti-racista, bilíngue e inclusiva”.

¹⁰⁵ “Embora a FPJS faça uso de aspectos dessas tendências de formação de professores, ela é distinta delas em função do seu foco em ajudar a promover mudança social em larga escala nas esferas social, econômica, política e educacional da sociedade”.

¹⁰⁶ “that the inequities and injustices that exist in public education can be remedied by raising standards for teaching and teacher education and by greater investment in teaching and public schooling”.

de formación docente” (ZEICHNER, 2003, p. 500, traducción nuestra)¹⁰⁷, los sesgos que las evaluaciones tienen para valorar atributos y habilidades de profesores efectivos, así como la falta de presupuestos para cubrir los altos costos de la implementación de esos programas evaluativos y la falta de recursos humanos adecuados para poner en marcha estos programas y en definitiva, el riesgo “de convertir la formación docente basada en el rendimiento en una actividad de implementación puramente mecánica que ha perdido de vista cualquier propósito moral” (ZEICHNER, 2003, p. 502, traducción nuestra)¹⁰⁸.

Como observaremos a lo largo de este y en el próximo capítulo, las políticas de formación de profesores en general han caminado significativamente por esta trayectoria. Tanto en el caso brasilero, como en el boliviano, el discurso de la profesionalización de profesores comenzó a desplegarse con mayor énfasis desde mediados de los noventas, con las nuevas legislaciones educativas gestadas en este periodo y que respondían en gran parte a las agendas internacionales. Consiguientemente, los programas más recientes de formación de profesores en servicio PARFOR y PROFOCOM, son parte de esta misma historia desplegada en la búsqueda de una mayor calificación de los maestros, con el objeto de luchar contra la desigualdad educativa en términos de calidad y acceso.

Sin embargo, las regulaciones no avanzaron al punto de implementar una agenda evaluativa del desempeño profesional, mucho menos una rígida, como se habría experimentado en otros países. En el caso de la evaluación de los programas de formación, es posible avizorar que el caso brasilero ha avanzado bastante con el funcionamiento de la CAPES y SINAES, mientras que en el lado boliviano este proceso ha quedado trunco, junto a la paralización de las actividades del Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD), así como del Sistema de Medición de la Calidad educativa (SIMECAL), que aunque fueron retomadas en una nueva versión institucional acorde a las transformaciones estructurales del país, aún no se conoce de sus acciones concretas.

Las agendas de desregulación, “a menudo se han presentado en forma directa de oposición a las propuestas de profesionalización y tiene vínculos claros con las mayores agendas neoliberales y neoconservadoras para privatizar y desregular” (ZEICHNER, 2003, p. 502, traducción nuestra)¹⁰⁹ la educación. Explicitando una crítica dura a los programas de profesionalización de profesores, calificándolos como faltos de calidad e irrelevantes, poniendo

¹⁰⁷ “the adverse effects standards raising has had on the diversity of the pool of teacher education students”.

¹⁰⁸ “of turning performance-based teacher education into a purely mechanical implementation activity that has lost sight of any moral purpose”.

¹⁰⁹ “has often been presented in direct opposition to the professionalization proposals and has clear links to the larger neoliberal and neoconservative agendas to privatize and deregulate”.

en duda las asociaciones entre formación pedagógica y educación de calidad, sosteniendo que esas competencias pueden ser aprendidas durante la práctica profesional y no así en la formación inicial. Asimismo, criticando los criterios de selección para las graduaciones como cerradas y limitantes, proponiendo la gestación de programas alternativos de formación inicial, ofertados principalmente por fuera de la institucionalidad universitaria o estatal, en varias modalidades (ZEICHNER, 2003).

Por otra parte también se oponen a la formación de profesores multicultural y constructivista, entendidos como un adoctrinamiento que bajo el argumento de la enseñanza centrada en los estudiantes, dejaría de lado la investigación basada en evidencia, por tanto oponen esta formación a el alcance de estándares de calidad académica. También apoyan el pago diferenciado de salarios que se correspondan con los resultados alcanzados, así como la mayor libertad de los directores para la libre contratación de profesores (ZEICHNER, 2003).

Advierte Zeichner (2003) que a pesar de llamar la atención sobre el tópico de la mayor calidad en la formación y de posibilidades de vías alternativas de formación y certificación, esta agenda tiene “severos defectos en sus principales argumentos que están en conflicto con la preocupación por estándares académicos” (ZEICHNER, 2003, p. 505, traducción nuestra)¹¹⁰, como el excesivo énfasis en una certificación basada en rendimiento profesional y no en formación inicial, la anteposición como suficiente del conocimiento disciplinario de las asignaturas antes que la formación pedagógica para impartirlas, así como en capacidades interculturales y “su defensa acrítica de rutas alternativas a la certificación sin prestar atención a las condiciones que necesitan existir en estos programas alternativos para que su potencial educativo sea realizado” (ZEICHNER, 2003, p. 506, traducción nuestra)¹¹¹, adoleciendo de literatura académica que respalde estas propuestas que incluyen profesores no calificados, a pesar de que la idea de las rutas alternativas sean una propuesta válida para ofrecerse como legítimas.

De manera general es posible sostener que las agendas de desregularización no calaron hondo en la trayectoria boliviana, puesto que la tradición de la cultura normalista y el fuerte sindicalismo del magisterio se encargaron de cortar cualquier avance en sentido de una desregularización y mucho más de una privatización de la formación de profesores, que inclusive ha vuelto a su exclusividad de oferta en el sector público. Por su parte, el caso brasilero venía ya antes de llegar a los noventa con una significativa proporción de la educación superior en el sector privado en general, así como en la formación de profesores en particular, que fue

¹¹⁰ “several flaws in its major arguments that are in conflict with the concern for academic standards”.

¹¹¹ “is its uncritical advocacy of alternative routes to certification without attention to the conditions that need to exist in these alternative programs for their educative potential to be realized”.

creciendo a un ritmo constante deviniendo en mayoritaria, con una amplia demanda y oferta en instituciones con poco prestigio académico.

Es posible sostener que en los dos países, la agenda de desregulación no avanza en cuanto a lo que respecta a los requisitos de ingreso y manutención en la carrera magisterial, por cuanto que la significativa mayoría de la matrícula e instituciones de educación básica se encuentra en el sector público. Sin embargo, el reciente contexto político brasileiro se dirige hacia una agenda de desregularización, mediante un discurso de deslegitimación de la educación pública y el corte de inversiones en este sector.

La agenda de formación de profesores para la justicia social (FPJS), coloca a “la preparación de los docentes para la diversidad cultural en el centro de atención” y ve tanto la “escolarización como la formación del profesorado como elementos cruciales en la elaboración de una sociedad más justa” (ZEICHNER, 2003, p. 507, traducción nuestra)¹¹². Asimismo, esta agenda está fuertemente asociada en su construcción con las investigaciones en educación que “han identificado conjuntos notablemente consistentes de conocimientos, habilidades y actuaciones relacionadas con la enseñanza exitosa en escuelas culturalmente diversas” (ZEICHNER, 2003, p. 507, traducción nuestra)¹¹³.

No obstante, a pesar de las contribuciones de la agenda de FPJS al discurso nacional sobre formación de profesores, existen aún algunas limitaciones de los avances de sus experiencias que han mermado sus efectos, entre otras: La consciencia de la necesidad de mayor articulación de las acciones hechas generalmente a nivel del aula, con las condiciones de desigualdad social que afectan no solo a los espacios educativos sino a la sociedad en su conjunto, puesto que actividades dentro del ambiente escolar no bastarán para transformar las dimensiones estructurales. Las limitaciones de los programas de formación en cuanto que sus comunidades de aprendizaje carecen tanto de formadores de profesores, como de estudiantes de profesorado con orígenes sociales y culturales diversos, así como en cuanto los programas de formación permanecen centrados en una institucionalidad académica distanciada de las comunidades donde se insertan las escuelas, acreditando que son suficientes para la formación, una sólida formación teórica, más un periodo de prácticas, distancia acrecentada en programas universitarios que tienen generalmente un cuerpo docente sin experiencia en la educación regular. La necesidad de pasar de la concentración de programas de FPJS en la formación de profesores con orígenes sociales privilegiados y de las idealizaciones de que profesores de orígenes sociales y

¹¹² “the preparation of teachers for cultural diversity at the center of attention” y “schooling and teacher education as crucial elements in the making of a more just society”.

¹¹³ “have identified remarkably consistent sets of knowledge, skills, and performances that are related to successful teaching in culturally diverse schools”.

culturales diversos son automáticamente profesores óptimos, hacia el presupuesto de que se precisa formar a todos los profesores indistintamente para educar a todas las poblaciones estudiantiles, continuando con la ampliación de programas centrados principalmente en tópicos raciales, de género y clase social e incluir también la formación lingüística de todos los profesores para educación de migrantes (ZEICHNER, 2003, p. 509-512).

Podemos convenir en que nuestros dos casos, tanto el brasilero como el boliviano, tuvieron como parte central de sus agendas de formación de profesores a la FPJS, aunque como veremos a lo largo del capítulo, estas operaran de distinta manera. En el primer caso, mediante la diversificación curricular de disciplinas y la inserción de temáticas transversales, así como con la gestación de formaciones especializadas para distintas modalidades de educación y por medio de políticas concretas de fomento a la demanda y oferta de formación de profesores. En nuestro segundo caso, a través de una agenda para la justicia social que atravesaba a toda la transformación educativa, principalmente mediante la inclusión de los currículos regionalizados indígenas y lenguas indígenas en todos los niveles de la educación regular y de la formación de profesores, aunque al hacer énfasis en la diversidad cultural, dejó en cierta medida de lado a las cuestiones de clase y desigualdad, asimismo, esta agenda fue implementada con rumbo a la homogeneización de la formación de profesores, antes bifurcada en una rural y una urbana. Aunque no la abordaremos, es necesario señalar que la educación especial, concebida como parte de la educación alternativa, también fue centro de varios avances en los dos países.

En suma, aunque sea posible discernir entre cada una de estas agendas, distintas tradiciones de formación, que pueden resultar contradictorias, Zeichner (2003) nos advierte de las limitaciones que pueden operar a partir de la radicalización de estas agendas, señalándonos que,

en lugar de continuar el debate sobre qué es mejor, programas de 4 o 5 años, programas de pregrado o posgrado, programas tradicionales o programas alternativos, sería más útil enfocarse en obtener una mejor comprensión de los componentes de buena formación del profesorado independientemente del modelo estructural del programa. Programas alternativos de certificación de varios tipos, incluyendo programas con fines de lucro y aquellos basados en el uso de tecnologías a distancia están aquí para quedarse y son parte de la solución a las tremendas inequidades que existen en nuestras escuelas públicas (ZEICHNER, 2003, p. 506, traducción nuestra)¹¹⁴.

¹¹⁴ “Instead of continuing the debate over which is better, 4- or 5-year programs, undergraduate programs or graduate programs, traditional programs or alternative programs, it would be more useful to focus on gaining a better understanding of the components of good teacher education regardless of the structural model of the program. Alternative certification programs of various kinds including for-profit programs and those based on the use of distance technologies are here to stay and are part of the solution to the tremendous inequities that exist in our public schools”.

Por último, en una sugerente síntesis, Zeichner (2003, p. 512, traducción nuestra)¹¹⁵ nos reseña que: “aunque cada una de las tres principales agendas de reforma en el profesorado de educación de hoy hace algunas contribuciones positivas para mejorar las desigualdades e injusticias en la educación a las que nos enfrentamos, cada una de estas plataformas tienen ciertas debilidades”. En este sentido, es preciso que en cuenta de competir por el control de la formación de profesores, estas tres agendas tiendan a complementarse y a comprometerse con la escolarización y la formación de profesores como contribución a la disminución de las desigualdades sociales, además de reunir sus fuerzas para promover el presupuesto de la necesidad de luchar por mejores condiciones sociales que afectan al mundo escolar y que se encuentran más allá de lo estrictamente educativo (ZEICHNER, 2003).

De hecho, la enseñanza a distancia, por ejemplo, viene operando como una gran alternativa para las poblaciones distantes a los centros académicos, una cuestión al parecer a acrecentarse en nuevo contexto pos pandemia. Asimismo, no es posible desconsiderar que una amplia inserción de profesores sin una formación inicial en la carrera magisterial, contribuyo a su manera y con sus limitaciones y sus efectos para la desigualdad, a la expansión de la cobertura de la educación regular. No obstante, no es posible renunciar a las agendas de profesionalización y de justicia social, para lo cual, una consolidación democrática de la institucionalidad pública de la formación de profesores es fundamental.

3.3 BOLIVIA

3.3.1 Consideraciones generales sobre la formación de profesores de educación regular

Antes de entrar a la descripción de las recientes transformaciones en la formación inicial y recualificación de maestros en el contexto boliviano, es necesario referirnos a algunos aspectos generales fundamentales para poder comprender su devenir histórico: la tradición normalista; la bifurcación en una educación rural y urbana y; la educación intercultural bilingüe.

3.3.1.1 La tradición normalista

En primera instancia, denotamos a la tradición normalista de Bolivia (TALAVERA, 2011, YAPU, 2011, CAJIAS, 2011), es decir, a la “tendencia intelectual y política que prioriza la

¹¹⁵ “although each of the three major reform agendas in teacher education today makes some positive contributions toward ameliorating the inequalities and injustices in education with which we are faced, each of these platforms has certain weaknesses”.

formación de maestros en Escuelas Normales, que serían las únicas instancias atribuidas a dicha tarea” (YAPU, 2011, p. 65) por fuera del sistema universitario.

Esta tradición fue instaurada desde inicios del siglo XX, con la inauguración de la primera Escuela Normal de Sucre (ENS) en 1908, promovida a iniciativa de las políticas del gobierno liberal de entonces para masificar, mejorar e instituir una nueva educación modernizante, gobierno que contratara para este emprendimiento, a una delegación pedagógica de Bélgica dirigida por Georges Rouma¹¹⁶. Esta ENS tuvo grande influencia en la posterior y progresiva creación de normales y en la constitución del sistema nacional de formación de maestros durante el siglo XX, así como en la bifurcación que se dio entre normales urbanas y rurales desde aquellos tiempos (TALAVERA, 2011).

De hecho, en la actualidad Bolivia es uno de los pocos países en el mundo donde la formación de maestros, aún no está articulada a la formación profesional universitaria, especialmente en el caso de profesores de secundaria.

Excepcionalmente, a fines del anterior siglo e inicios del actual, esta tradición fue relativamente interrumpida durante un periodo breve de tiempo, con la adjudicación de la administración de 9 normales a universidades públicas y privadas, más de la mitad de las 15 normales del país incluidas en la creación del Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD) en 1999, como parte de la reforma educativa iniciada en 1994 (CAJÍAS, 2011). Esta experiencia acontecida entre 1999 y 2005 – este último año en el que las normales volverían a ser revertidas a la tuición de ministerio de educación a causa de presiones políticas magisteriales y estudiantiles enfrentadas a la cultura universitaria y a las reformas pedagógicas gubernamentales –, sugiere hasta ahora distintas valoraciones de la misma, positivas y negativas, según la autoría sectorial de que provengan las interpretaciones y los ámbitos abordados en ellas, sean administrativos, financieros, académicos o pedagógicos (CAJÍAS, 2011).

Un estudio de caso sobre una de las normales más grandes del país en este periodo, el Instituto Normal Superior Simón Bolívar (INSSB) de La Paz, muestra que la administración universitaria entre 1999 y 2005, dejó grandes avances para la formación inicial y continua de maestros, proveyéndola: de una cultura administrativa de planificación y gestión institucional, de calidad académica meritocracia de sus docentes e incentivo a la formación continua universitaria de los maestros y estudiantes en los niveles de licenciatura y pos graduación, de relativa autonomía en el desarrollo curricular con respecto al diseño base, de un mayor prestigio social y aumento de la demanda, de superación del déficit curricular de formación disciplinar más que

¹¹⁶ Sobre la escuela a pedagógica de Rouma, véase Yapu (2003) y Talavera (2011).

pedagógica, así como de apertura a la democratización de sus estamentos docentes y estudiantiles, fomento a la investigación educativa, nuevas modalidades de graduación, equipamiento tecnológico y una cultura de archivo (CAJÍAS, 2011, p. 71-85).

Asimismo, entre las principales detracciones a esta administración por parte del magisterio se encuentran las críticas: a la indiferencia de la universidad ante la tradición pedagógica normalista del INSSB, a la vulnerabilidad de la carrera docente en cuanto condicionada a evaluaciones meritocráticas de su rendimiento y calificación, a la burocracia universitaria, a su administración financiera millonaria, al déficit curricular de su formación didáctica y a su poca articulación con la educación regular, entre otras (CAJÍAS, 2011, p. 80-85).

Complementariamente, cabe reseñar que esta tradición normalista de exclusividad en la formación de profesores, constituyen según Talavera (2011), junto a los sindicatos de maestros, rurales y urbanos, los dos ejes a los que nos remite la “cultural magisterial” boliviana, misma que acarrea un problema de reacción negativa automática a toda acción de los gobiernos (TALAVERA, 2011).

3.3.1.2 Normales rurales y urbanas

Otra característica fundamental para entender la formación docente es la histórica bifurcación de la educación boliviana, en dos subsistemas, uno rural y otro urbano, con las respectivas diferenciaciones y jerarquizaciones académicas y sociales, en desmedro del ámbito rural (TALAVERA, 2011, YAPU, 2011), que bajo “el postulado de formación de “maestros indígenas para indígenas”, debatido desde principios de siglo” XX (YAPU, 2011, p. 79) que devino en dos sistemas desiguales, así como también entre escuelas desiguales de un mismo sub sistema, por ejemplo, entre núcleos escolares rurales y escuelas seccionales aledañas menores (YAPU, 2011, p. 74-92)¹¹⁷, o entre escuelas urbanas centrales y periféricas, o mismo entre públicas y privadas.

¹¹⁷ Según Yapu (2011): “La “nuclearización y los “núcleos” son temas que merecen ser discutidos con cuidado a la hora de considerar los poderes locales. Aquí solo se quiere expresar algunas inquietudes a partir de la investigación. Desde el punto de vista de la política escolar nacional, se enfoca principalmente esta cuestión como si se tratara meramente de una “instancia administrativa” de desarrollo curricular; sin embargo, desde una perspectiva histórica, se ha destacado la nuclearización como una experiencia original en el país. Los análisis del funcionamiento de los dos núcleos estudiados permiten considerar otros elementos. Se ha tratado de mostrar que los núcleos son en primer lugar “centros de poder” al nivel local porque concentran privilegios con relación a las escuelas seccionales. Las escuelas centrales reciben mayor atención en materiales (textos y construcción de aulas, por ejemplo) y recursos humanos (solo normalistas con bastantes años de experiencia ingresan a las escuelas centrales), aseguran los años de escolaridad en todo el nivel primario (frecuentemente hasta intermedio), garantizan los ítems, reciben más visitas por parte de las autoridades (que casi nunca visitan las escuelas seccionales), existe más control del director hacia los maestros, etc. Por estas razones, convertirse en “escuela central de núcleo” implica una pugna

Como señala Talavera (2013, p. 40), uno de los problemas centrales a los que la ley de educación N° 070 - ASEP intenta combatir a partir de la educación descolonizadora, es a la bifurcación histórica de la educación boliviana en dos sistemas: uno urbano y uno rural indígena, que “reprodujo la desvalorización del trabajo manual por el carácter de privilegio que adquirió la educación escolar” (TALAVERA, 2013, p. 43), separación profundizada posteriormente en “la división del sistema escolar en administración privada y pública, (...) [con] diferencias de calidad de educación, marcando las desigualdades sociales y las posibilidades de escape de las mismas” (TALAVERA, 2013, p. 44), haciendo “de la educación escolar un lugar de privilegio y un marcador fundamental de la identidad social” (TALAVERA, 2013, p. 43).

Esta situación devino también en la respectiva distinción de la formación de sus docentes, sea en normales rurales o urbanas, asociadas a valoraciones sociales y académicas desiguales; incluso durante la Revolución Nacional del 52', cada tipo de normal llegó a estar bajo tuición de ministerios diferentes, dependiendo las normales rurales del Ministerio de Asuntos Campesinos (MAC) (YAPU, 2011, p. 70).

Para entrar a las normales rurales se precisaba de contar con el nivel de sexto de primaria concluido, y estas instituciones generalmente preparaban maestros para el nivel de primaria. Mientras que para las normales urbanas se exigía haber concluido la secundaria, para el caso de la formación de profesores de secundaria.

Aunque no se tengan estudios sobre los orígenes sociales de los estudiantes de las normales urbanas y rurales (YAPU, 2011, p. 79), las principales hipótesis señalan que las normales rurales, que por lo general solo ofrecían formación para profesores de primaria, por su naturaleza atraían estudiantes de sectores no necesariamente indígenas campesinos y menos aun necesariamente indígenas pobres (YAPU, 2011, p. 79-80). Por su parte, las normales urbanas fueron desde sus inicios demandadas por sectores de clase media alta hasta su posterior masificación y apertura a otros sectores sociales a partir de la Revolución Nacional de 1952, con la respectiva desvaloración social de la profesión, sumada a la progresiva debilitación de la calidad de la formación inicial de maestros desde su instauración hacia lo largo del siglo XX (TALAVERA, 2011).

Valga adelantar que esta situación llegó a su fin con la transformación de las normales en Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras (ESFM) únicas en 2008, un tema aún en debate.

entre escuelas y comunidades que en esta investigación se ilustró con los conflictos, desde 1990, entre San José del Paredón y Pilisi" (YAPU, 2011, p. 92-93).

3.3.1.3 La educación intercultural bilingüe

Otra de las dimensiones fundamentales para comprender la formación de maestros boliviana es la denominada Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como señalara Yapu (2011), una cuestión necesaria “si se quiere obtener una mirada global y política a la educación [boliviana] desde la década de los años 80” (YAPU, 2011, p. 21).

Articulada a un contexto democrático pos dictadura y a la vez neoliberal, con una nueva organización política que fue reconociendo la diversidad sociocultural del país, declarándose a Bolivia “multiétnica y pluricultural” en la reforma de la CPE en 1995, así como con una nueva Reforma Educativa en 1994 que concebía a la educación como “intercultural y bilingüe” y establecía un currículo nacional bilingüe en lenguas nativas y a la EIB como su “proyecto medular” (YAPU, 2011, p. 118); la EIB fue progresivamente tomando mayor espacio en los debates sobre el modelo educativo nacional y sobre todo, sugiriendo cuestiones para el debate sobre el propio modelo de sociedad, aunque se encontró con limitaciones para contrarrestar las desigualdades socioeconómicas macro estructurales (YAPU, 2011).

No obstante, la EIB en cuanto articulada básicamente a la alfabetización, se constituye potencialmente crítica ante cualquier producción de conocimiento, que en sociedades como la boliviana con una diversidad cultural con tendencia a la interculturalidad (YAPU, 2011), no tome en cuenta la diferencia lingüística y las desigualdades de poder ocasionadas por la diglosia castellanizante¹¹⁸. Aunque también es preciso señalar las condiciones de desigualdad que puede generar el desconocimiento de la lengua nacional hoy mayoritaria, el castellano, que fuera durante las últimas centurias la única lengua oficial del Estado, tanto del colonial como del republicano. Si bien en el pasado se tuvieron varias experiencias de educación bilingüe, estas se encontraban orientadas hacia la castellanización del mundo indígena o en su defecto, al menos operaron principalmente en esta lengua, como aconteció en el propio caso de Warisata (YAPU, 2011).

A pesar de algunas nuevas experiencias a principios de los ochenta, fue a fines de esta década que se inició con la implementación de la EIB en primaria por pedido de las organizaciones sindicales campesinas (CSUTCB), obreras (COB), indígenas y de los maestros rurales (YAPU, 2011, CAJÍAS, 2011), así como gracias al apoyo técnico de la cooperación internacional (UNICEF) e institucional del Estado, constituyéndose Bolivia en 1994, en la sede del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

¹¹⁸ De hecho, Bolivia ha atravesado en las últimas décadas por un proceso de incremento progresivo de una castellanización, según los Censos oficiales, pasando de 2.941.681 hablantes de castellano en 1976 a 6.097.122 en 2001, con un proceso de crecimiento proporcionalmente decreciente de hablantes de lenguas nativas con respecto a los de castellano, que ha ido de 2.559.431 en 1976 a 3.643.544 en 2001, aglomerado principalmente constituido por las lenguas quechua, aymara y guaraní, respectivamente (YAPU, 2011, p. 136).

(PROEIB Andes), apoyado por la Cooperación Técnica Alemania GTZ, dando apertura en el marco de la Reforma Educativa 1994, al consiguiente proyecto de “Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)” en 1997 (CAJÍAS, 2011, p. 64-71).

Realizándose importantes transformaciones en la formación docente de EIB entre 1997 y 2002, a partir del proyecto de “Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe” (PINS-EIB) que asesoro a 8 normales rurales que brindaban esta formación: Bautista Saavedra en Santiago de Huata - La Paz (1997), Warisata en Warisata - La Paz (1997), René Barrientos en Caracollo - Oruro (1997), Ismael Montes en Vacas - Cochabamba (1997), Mariscal Andrés Santa Cruz en Chayanta - Potosí (1997), Eduardo Avaroa en Potosí - Potosí (1999), Franz Tamayo: Unidad Académica del INS Eduardo Avaroa que en el 2004 se convierte en INS-EIB independiente en Llica - Potosí (1999), Simón Bolívar: Unidad Académica de la Universidad Pedagógica de Sucre que en el 2004 se convierte en INS independiente en Cororo - Chuquisaca (2002) (CAJÍAS, 2011, p. 64-71); de las cuales solo 2 pasaron a la administración universitaria, los institutos normales Eduardo Avaroa y Franz Tamayo.

Como señala Cajías (2011), con base en el documento de resultados y desafíos del PINS-EIB publicado por el Ministerio de Educación y la GTZ en 2005, las principales acciones concretas de este periodo fueron: la capacitación en lectura y producción de textos en lenguas originarias, principalmente aymara, quechua y guaraní, la publicación y promoción de obras literarias en lenguas originarias, material didáctico, sistematización de información sobre las lenguas originarias como primera lengua en escuelas, la inserción de la temática de la EIB en los currículos de la educación primaria y consiguiente formación de maestros de primaria, el reconocimiento oficial de los 4 Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO's) y la capacitación de alrededor de 11.000 maestros que aplicaban la EIB (CAJÍAS, 2011, p. 68-70)¹¹⁹.

Con la transformación de los ISN en ESFM y la consiguiente educación ‘única’ – es decir, ni rural, ni urbana, ni intercultural –, la EIB se extinguió, no obstante, en cuanto la EIB fue insumo base para la construcción de la nueva educación (CAJÍAS, 2011), la EIB vive en las entrañas del nuevo Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) y hasta es posible sostener que contiene su substancia.

En cierta forma, parte del espacio de lo que era la EIB se encuentra hoy principalmente en los nuevos Institutos de Culturas y Lenguas Originarias (ICL), administrados por las organizaciones indígenas bajo tuición del Ministerio de Educación, creados progresivamente

¹¹⁹ Asimismo, Yapu (2011, p. 121), señala que el PROEIB-Andes hasta 2002 había realizado 43 tesis de maestría sobre la EIB.

desde 2013, en tanto que estos institutos son los encargados de proveer materiales para la implementación de los respectivos currículos regionalizados.

Complementariamente, cabe resaltar que en un reciente estudio del Ministerio de Educación (2011), se informa que existe un 68% de los maestros que son bilingües en idiomas nativos, un 23% que no lo son y un 9% que no respondió. Siendo entre los maestros que hablan un idioma nativo, la lengua quechua (48,6%) la más hablada, seguida de la aymara (30,8%), aymara y quechua (8,2%), guaraní y quechua (5%), guaraní (3%), mojeño (2%) y bésiro (1.1%). Asimismo, señala que en el área rural un 73% de los maestros son bilingües en idiomas nativos y un 27% no lo son, mientras que en el área urbana un 60% de los maestros son bilingües en idiomas nativos y un 40% no lo son. Especificando que el uso de estas lenguas en las escuelas es significativo tanto en los maestros del área rural (69%) así como de la urbana (48%) (BOLIVIA, 2011).

Estas cifras también podrían representar un indicio de la campesinización o indigenización del magisterio a partir de la segunda mitad del siglo XX. No obstante, se tiene que tener presente a los posibles sesgos metodológicos de este estudio cuantitativo sobre el tópico lingüístico a partir de las respuestas de las declaraciones de los maestros, así como a la autoría ministerial del documento que podría tener interés en el uso de los resultados para justificar sus políticas. Sería valioso contrastar esta información con datos censales en los cuales las respuestas sobre las capacidades lingüísticas se encuentran menos asociadas a la condición profesional.

3.3.2 La formación de profesores en la actualidad: de las Normales a las nuevas Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros

Valga iniciar este apartado, recordando la creación del Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD) en 1999, que se constituyó a partir de un diagnóstico institucional que incluía a 15 normales del país avaladas para ser parte de este sistema, algunas de las cuales pasaron a ser administradas por algunas universidades públicas y mixtas, dejando de lado a las restantes con el estatus de institutos técnicos (CAJÍAS, 2011)¹²⁰. Asimismo, cabe recordar que con la reversión de las normales a la tuición del Ministerio de Educación en 2005, también volvieron algunas de sus prácticas que fueran superadas en parte durante la administración universitaria. (CAJÍAS, 2011).

Por su parte, según el Ministerio de Educación:

¹²⁰ Cajías (2011, p. 71), señala que 5 de estas 15 normales fueron incluidas con posterioridad al diagnóstico por presiones políticas y territoriales.

en el período neoliberal la formación docente, para el Estado, se limitaba a cubrir con recursos la terciarización de las “Normales” a cargo de las universidades. La formación de los maestros en servicio estaba a cargo de instancias privadas, ONGs, universidades y otras; con procesos y resultados muy variados: desde procesos con buenos niveles académicos, hasta la abierta mercantilización de los mismos (BOLIVIA, 2016b, p. 46).

En este contexto de retomada de las normales promovida por el gobierno, comenzó la transición hacia una nueva formación inicial de maestros, que según el gobierno se encontraría, acorde al nuevo contexto histórico social boliviano.

Como adelantamos, aunque la ley de educación solo sería aprobada en 2010, las acciones gubernamentales de transformación educativa se iniciaron ni bien entrado el gobierno de Evo Morales, orientadas, por el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 que contenía algunas de las principales conceptualizaciones y objetivos políticos que vendrían a ser retomadas posteriormente en la estructura del nuevo Estado plurinacional concebido en la Asamblea Constituyente (2006-2008).

De esta forma en el año 2009, mediante el D. S. N° 0156, se reformo el Sistema de Formación Docente (SFD), cambiando de denominación a las instituciones normales que deberían nombrarse como Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) y que junto a la Universidad Pedagógica (UP) constituían el nuevo SFD. Asimismo, se transformaba la formación inicial para maestros, ampliando su currículo a 5 años de estudios, haciendo un total de 4.800 Hrs. formativas, que habilitaban a la obtención del título de graduación ‘Maestro con grado de Licenciatura’ en cada uno de los niveles y de las especialidades ofertadas en la nueva nomenclatura de la organización de las áreas y disciplinas de conocimiento del nuevo modelo educativo. Para la consolidación de los planes de estudio se convocó a docentes de las estas nuevas ESFM (CAJÍAS, 2011)¹²¹.

Como destaca Cajías (2011), en el documento del Currículo Base de Formación Docente (CBFD) del Ministerio de Educación, versión 2010, se argumentaba que:

La formación inicial de maestros comprende cinco años de formación en un sistema anualizado en la perspectiva de disponer del tiempo suficiente en la profundización y extensión de contenidos curriculares. La prolongación en el tiempo de formación abre la posibilidad de cumplir la práctica profesional sin limitaciones de tiempo y espacio, de realizar investigaciones educativas que promuevan mayor fundamentación en la profesión para responder a las exigencias que implica el grado académico de Licenciatura en Educación con base en la producción (intelectual y material) como fundamento de la transformación pedagógico-didáctica (BOLIVIA¹²², citado por CAJÍAS, 2011, p. 108).

¹²¹ Valga complementar que los estudiantes que habían comenzado sus graduaciones en los ahora antiguos institutos normales administrados por las universidades hasta 2005, continuaron sus estudios hasta terminarlos con el consiguiente cierre de los programas en estas instituciones.

¹²² Bolivia. Ministerio de Educación. *Diseño curricular base de formación de maestros*. La Paz, 2010.

De esta forma, se pasaron a ofrecer las especialidades en nivel de licenciatura de: Educación en Familia Comunitaria (Inicial). Educación Comunitaria Vocacional - Básica Vocacional (Primaria). Educación Comunitaria Vocacional - Avanzada Vocacional. Educación Comunitaria Productiva. Educación en Matemática y en Áreas Productivas Tecnológicas. Educación en Ciencias de la Naturaleza: Biología-Geografía; Física-Química. Educación en Comunicación y Lenguas (Lenguaje-Literatura), Castellano y Lengua Extranjera. Educación en Comunicación y Lengua Originaria. Educación en Ciencias Sociales: Historia-Sociología; Antropología y Educación Ciudadana. Educación en Cosmovisiones, Filosofía y Psicología. Educación en Espiritualidad y Religiones. Educación en Artes Plásticas y Visuales. Educación en Artes Musicales, Educación Física y Deportes. Educación Inclusiva en la Diversidad: Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidad Intelectual, Discapacidad Física-Motora. Educación de Adultos.

Por otra parte, el nuevo diseño curricular para la formación de maestros explicita enmarcarse dentro de todo lo establecido en la nueva CPE que en su artículo 96 dispone:

I. Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio.

II. Los docentes del magisterio deberán participar en procesos de actualización y capacitación pedagógica continua.

III. Se garantiza la carrera docente y la inamovilidad del personal docente del magisterio, conforme con la ley. Los docentes gozarán de un salario digno (Art. 96 CPE, 2009).

Asimismo, este currículo también incorpora y desarrolla lo ya dispuesto sobre esta formación en la Ley N° 070 que señalaba:

Artículo 35. Formación Inicial de maestras y maestros

I. Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son instituciones de carácter fiscal y gratuito dependientes del Ministerio de Educación, constituidas como centros de excelencia académica.

II. La formación inicial se desarrolla a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros.

III. El currículo único de la formación de maestras y maestros, comprende la formación general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de licenciatura.

IV. El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intra e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio histórico del país.

V. La gestión institucional de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras, se realizará a través de los Directores Generales quienes deberán ser profesionales con grado superior al que otorgan las Escuelas.

VI. El desarrollo del proceso educativo en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras se realizará a través de los docentes que serán profesionales con título de maestro y grado académico igual o superior al grado que oferta la institución.

Artículo 36. Exclusividad de la Formación de maestras y maestros

Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son las únicas instituciones autorizadas para ofertar y desarrollar programas académicos de formación de maestras y maestros.

Artículo 37. Inserción laboral

La inserción laboral de los egresados de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros está garantizada por el Estado Plurinacional, de acuerdo a las necesidades de docencia del Sistema Educativo Plurinacional y conforme a la normativa vigente.

Artículo 38. Título Profesional

El Ministerio de Educación otorgará el Título de Maestro con grado de Licenciatura, y su respectivo reconocimiento en el Escalafón del Magisterio. El Escalafón reconoce a los profesionales formados en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros en concordancia al Artículo 2 de la presente Ley.

En general, el nuevo diseño curricular para formación de maestros se distingue, una vez más, por enfatizar la dimensión política del trabajo docente en el nuevo Sistema Educativo Plurinacional (SEP), una cuestión que puede ser sintetizada por el mismo documento curricular, al señalar que:

El currículo holístico, dinámico, sistémico e integral está dirigido a fortalecer la formación docente crítica emancipatoria, es decir, un docente capaz de transformar su práctica a través de una formación cultural, social, ideológica y política, con una conciencia crítica frente a sí mismo como a los factores sociales que los producen y mantienen (BOLIVIA¹²³, citado por CAJÍAS, 2011, p. 105).

Con base en Cajías (2011), a continuación presentamos una estricta síntesis del nuevo currículo base de formación de maestros¹²⁴.

En cuanto a sus fundamentos declara que el currículo es entendido como un documento técnico como también político; orientado a una visión de profesor con poder y responsabilidad sobre que enseñar, cuando, para que y como; ve al maestro como un agente activo y transformador; señala de la pertinencia y validez del currículo están sujetos al desarrollo y satisfacción del aprendizaje de los estudiantes; reconoce a la experiencia de los maestros como punto de partida para pensar la nueva educación y formación de maestros e; insta a retomar experiencias internacionales de formación de maestros (CAJÍAS, 2011, p. 103-104).

¹²³ Bolivia. Ministerio de Educación. *Diseño curricular base de formación de maestros*. La Paz, 2010.

¹²⁴ Cabe resaltar, que el currículo base de formación inicial docente esta sobrepuesto al currículo base de educación inicial, primaria y secundaria, es decir, están bastante articulados y armonizados, quizás se deba a su común elaboración, cuasi simultánea aunque alterna.

Refiere a las principales características del nuevo currículo de formación de maestros, denotando que el mismo es: holístico; dialógico; integral; sistémico y dinámico; y abierto y flexible.

Asimismo, señala que la estructura y organización curricular se encuentra constituida por los: Ejes articuladores; Campos de saberes y conocimientos; Espacios académicos; Áreas de saberes y conocimientos y; Disciplinas curriculares.

Complementariamente, resalta que el currículo tiene los siguientes 4 componentes básicos: Cosmos y pensamiento; Vida, tierra y territorio; Comunidad y sociedad y: Ciencia, tecnología y producción.

Sobre la evaluación de aprendizajes indica que es: integral; dinámica y continua; sensible a la enseñanza; sistémica y descolonizadora; con base en procesos productivos de la comunidad local, funcional al entorno socio-productivo y educativo;

De manera general, la versión actual¹²⁵ dispone que los currículos tendrán una carga horaria total de 5.280 Hrs., distribuidas 1.560 Hrs. (29,5%) en la parte de Formación General y 3.720 Hrs. (70,5%) para la parte de Formación Especializada.

La parte General contiene las siguientes disciplinas dentro de dos subgrupos, Formación Básica Común y Formación Didáctica Pedagógica.

En el primero de Formación Básica Común, las disciplinas: Bases y fundamentos de la educación del MESCP I (4/160), Bases y fundamentos de la educación del MESCP II (3/120), Gestión institucional comunitaria (5/100), Neurociencias y psicología para la educación (4/160), Comprensión y atención a la discapacidad (4/160), Atención educativa a la diversidad I (2/40), Atención educativa a la diversidad II (2/40), Historia crítica de Bolivia y descolonización (2/80), Lengua originaria I (4/160), Taller lengua originaria II (+tclo)* (2/80), Epistemologías y educación (2/80).

En el segundo de Formación Didáctica Pedagógica las disciplinas de: Pedagogías en los procesos educativos (4/160), Planificación y evaluación curricular (4/80), Políticas educativas del estado plurinacional (5/100), Pedagogía popular liberadora y descolonizadora (2/40).

La parte Especializada contiene a las respectivas disciplinas correspondientes a cada formación que en general giran en torno a 22 disciplinas con aproximadamente 2580 Hrs. Más una área común a todas las graduaciones que comprende: Taller de didáctica y PEC I (5/100), Taller de didáctica y PEC II (5/100), Lengua originaria III (+tclo)* (5/200), Lengua originaria IV

¹²⁵ Es importante resaltar que es muy difícil tener acceso a un programa vigente de una licenciatura de formación de profesores de las ESFM. Para este análisis nos basamos en dos programas analíticos (Malla curricular) vigentes en 2019, de la graduación en Ciencias Sociales en el Nivel de Secundaria Comunitaria Productiva y de Educación Primaria Comunitaria Vocacional en el nivel de Primaria Comunitaria Vocacional.

(+tclo) (4/160), Investigación educativa y producción de conocimientos (2/80), Taller I investigación educativa y producción de conocimientos (3/120), Taller II producción de conocimientos e investigación educativa (4/160), Taller III producción de conocimientos e investigación educativa (4/160), Taller II producción de conocimientos e investigación educativa (tpcie 4) (2/80).

Además incluye talleres complementarios de formación integral sin carga horaria: Formación artística I y II.

En síntesis, el currículo de formación inicial de maestros se concreta en dos fases académicas constitutivas de las nuevas ESFM: la Formación general y la Formación especializada.

La formación general, que dura mayoritariamente los primeros 2 años, incluye los contenidos de las disciplinas curriculares relacionadas a los ejes articuladores, es decir, a los principios generales de la nueva educación, además de contenidos psicopedagógicos, práctica profesional, investigación y producción educativa y otros básicos, al margen del nivel y especialidad optados.

La formación especializada, que dura principalmente los siguientes 3 años, incluye los contenidos de las disciplinas curriculares de la especialidad, según el nivel y las menciones correspondientes.

Por último, en cuanto a la las modalidades de graduación, el nuevo Reglamento de Modalidades de Graduación, en su artículo 5 reconoce a 4: a. Tesis Educativa Comunitario de grado b. Proyecto socio-comunitario productivo c. Sistematización de experiencias educativas d. Proyecto de fortalecimiento a programas regionales del sector educativo.

3.3.3 Acciones de las políticas de formación de profesores de educación regular

Se debe destacar que quizás uno de los mayores retos del Ministerio de Educación, haya sido el de reordenar de forma institucional el Sub Subsistema de Educación Regular. Para lo cual, entre otras acciones diversas, se proyectaron tres acciones centrales en las políticas de formación de profesores, articuladas a: la institucionalidad de la formación inicial, la educación continua de profesores en servicio y la inserción laboral.

De esta forma, en primera instancia se procedió a la transformación de las tradicionales Normales rurales y urbanas en 27 Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) únicas desde 2008, que pasaron a otorgar exclusivamente el grado de Licenciatura y ya no más el de Normalista, ampliando el currículo de la formación inicial de maestros y maestras del Sistema Educativo Plurinacional de 3 y 4 años a 5 años de estudio, intentando eliminar

definitivamente las históricas distinciones entre normales y maestros rurales y urbanos, con sus primeros graduados en 2013. Asimismo, se regulo las modalidades de admisión de sus postulantes.

En segunda instancia, desde 2006 se desarrolló la recualificación profesional de los maestros en servicio garantizando su pertinencia académica, mediante varios de los programas denominados ‘especiales’ (entre los principales, el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM)), que hasta 2018, según informaciones oficiales, hicieron que casi la totalidad de los profesores normalistas e interinos de los Sub Sistemas de Educación Regular y de Educación Alternativa y Especial se graduaran en el nivel de Licenciatura.

Asimismo, se promovió la educación continua en nivel de posgrado, con una reciente oferta de diplomados, especializaciones y maestrías para formación docente de educación regular en la Universidad Pedagógica (UP), oferta creada en 2014, de la cual la mayor parte es a distancia y virtual. De la misma manera se anunciaba crear el nivel de doctorado en 2018¹²⁶.

En tercera instancia, se inició una política de profesión docente articulada a la formación, estableciéndose la exclusividad de la entrada a la carrera del magisterio para graduados en las anteriores normales, en las ESFM o en los programas especiales. Se reconoció y dio continuidad al ‘escalafón’ como parámetro oficial de la carrera docente, que venía implementándose desde 1955, así como, se incrementaron progresivamente los salarios mejorando en parte sus condiciones laborales. Complementariamente, se recortaron los cupos ofertados en las ESFM adecuándolas a la demanda del mercado de trabajo.

Según el Ministerio de Educación, estas políticas a su vez parte de una política integral para docentes, que alcanza a sus condiciones laborales y a su articulación con la educación regular, han “permitido al Estado avanzar en uno de sus objetivos centrales: mejorar la percepción social y la autopercepción de la profesión del maestro”, de lo cual resultaría que,

un indicador por demás elocuente en este sentido son los contenidos de los pliegos petitorios de las Confederaciones de Maestros, los mismos que ya no centran su

¹²⁶ “La formación postgradual está a cargo de la Universidad Pedagógica que desde noviembre de 2014 empezó a funcionar con sede en Sucre y el 2015 ha constituido sus Centros de Formación Postgradual principalmente en ESFM ubicadas en las capitales de departamento, con personal estable para tal efecto; el objetivo es que hasta el 2025 cada una de las 27 ESFM y cada una de las 20 UA cuenten con un Centro de Formación Postgradual, un centro adjunto de la Universidad Pedagógica, presente físicamente en todo el territorio nacional para que todo maestro tenga las oportunidades de acceso a la formación postgradual. La formación continua está a cargo de la Unidad Especializada de Formación Continua - UNEFCO; ésta vino trabajando con cursos de actualización para maestros en todo el país desde 2010, por ello tiene ya una metodología consolidada y presencia en todo el país, en las 9 capitales de departamento; de la misma manera que para la formación postgradual, trabaja ya en la consolidación de un Centro de Formación Continua en las ESFM ubicadas en las capitales de departamento, con la proyección de llegar, hasta 2025, a todas las ESFM y UA” (BOLIVIA, 2016b, p. 49).

atención en las reivindicaciones sólo laborales y salariales sino principalmente referidas a exigencias de formación continua, pos gradual y complementaria (BOLIVIA, 2016b, p. 53).

Cabe complementar que el Ministerio de Educación (BOLIVIA, 2016b, p. 118), explicita que:

todos estos programas especiales han sido trabajados desde la nueva institucionalidad de formación docente del Sistema Educativo Plurinacional y, en todos los casos han sido diseñados y desarrollados con el personal y desde la especificidad de la realidad plurinacional; en ninguno de los casos se recurrió, ni para el diseño ni para la implementación, a copias o asesoramientos técnicos foráneos.

3.3.4 La educación superior boliviana y la formación de profesores de educación regular

Según la Ley N° 70, la estructura del subsistema de la Educación Superior de Formación Profesional, comprende la: Formación de Maestras y Maestros; Formación Técnica y Tecnológica; Formación Artística; y la Formación Universitaria¹²⁷; albergando una población total aproximada de 758.193 estudiantes¹²⁸, distribuyéndose su demanda de la siguiente forma: Magisterio (2%), Universidad (81 %), Educación técnica tecnológica de instituto (16%) y de universidad (1%).

Por su parte, las bifurcaciones y jerarquizaciones de la educación regular, también han sido demarcadas y objetivadas dentro del ámbito específico de la educación superior (RODRÍGUEZ, 2007), conformando una contingente estratificación de sus diferentes instituciones y públicos, con una consiguiente multiplicación de las desigualdades (DUBET, 2001). De esta forma, la educación se ha convertido en uno de los factores determinantes de la movilidad social a nivel estructural, incluso por encima de la segregación racial que en el fondo es social (SPEDDING, 2013, p. 47), de la división étnica del trabajo que nos remite a la clase social

¹²⁷ Asimismo, la legislación (Ley N° 070, Art. 29) declara que los objetivos de la Educación Superior de Formación Profesional se orientan a: Formar profesionales con compromiso social y conciencia crítica al servicio del pueblo. Desarrollar investigación, ciencia, tecnología e innovación para responder a las necesidades y demandas sociales, culturales, económicas y productivas del Estado Plurinacional. Garantizar programas de formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales y políticas públicas. Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas.

¹²⁸ Es necesario resaltar la dificultad de encontrar las cifras oficiales actualizadas de la población matriculada en la educación superior. Según el portal de estadísticas del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana existían 485.625 matrículas de estudiantes en universidades públicas, de las cuales 454.225 pertenecen al grado de licenciatura, 24.511 al de técnico superior, 6.564 al de técnico medio y 325 a otros inferiores (CEUB, 2018). Según Contreras (2016, p. 21) los datos oficiales señalan que en 2013 existían aproximadamente 116.579 estudiantes de educación técnica tecnológica en institutos públicos (45.496) y privados (71.181). Por su parte, el Ministerio de Educación señala que en 2015 existían 14.530 matrículas en las Escuelas Superiores de Formación de Profesores y Profesoras (BOLIVIA, 2017b). Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades Privadas indican que cobijan aproximadamente 147.578 matrículas en 2015 (CINDA, 2016, p. 3). Asimismo, se estima que existen en torno a 1.000 matrículas en las universidades indígenas.

(SPEDDING, s/d, p. 147) y de la segregación por género de las ocupaciones dentro y fuera de la unidad doméstica (SPEDDING, 2014, p. 142, 160). Asimismo, tenemos que tomar en cuenta que “no hay una correlación precisa en Bolivia entre el nivel de educación formal, el empleo y el nivel de ingresos que se obtiene” (SPEDDING, 2014, p. 145), por falta de una estructuración fuerte del mercado laboral (SPEDDING, 2014, p. 146).

Aunque la mayoría de la población de estudiantes de educación superior se encuentran en instituciones universitarias públicas urbanas y devienen mayoritariamente de la educación secundaria pública (INE, 2017, BOLIVIA, 2017a), es pertinente recordar que Bolivia es uno de los países latinoamericanos con mayor desigualdad en cuanto a la distribución de las oportunidades en la participación de la educación terciaria, entre el quintil más rico y más pobre (BRUNNER, 2011, p. 170). Aproximadamente el 60% de los jóvenes en edades de estudiar (entre 19 y 24 años) en el nivel de educación superior estaban excluidos de la misma (LIZÁRRAGA; NEIDHOLD, 2011; LIZÁRRAGA, 2012; INE, 2017).

Como señala críticamente Dubet (1998, p. 318), “por regla general las formaciones científicas dominan el juego, y las formaciones más prácticas —las que movilizan menos conocimientos abstractos— se ubican en lo más bajo”. En este sentido, en el caso de la educación superior boliviana, esta estratificación jerarquiza mediante el mayor prestigio académico y social de los diplomas de licenciatura ofertados por las universidades con respecto a las desvaloradas tecnicaturas superiores ofrecidas por los institutos técnicos, estableciendo entre otros efectos, un techo laboral que limita el acceso a ciertos trabajos exclusivos para profesionales diplomados en licenciaturas o ingenierías universitarias y distinguiendo a estos dos perfiles con un diseño curricular que privilegia con relación a la carga horaria de la educación técnica, una enseñanza aprendizaje práctica (70% como mínimo) antes que teórica (30% como máximo) (R.M. Nro. 350/2015, Art. 41), con una orientación antes al “saber hacer” que en el “saber decidir” (BOLIVIA, s/d, p. 91).

Entremedio quedaban las ‘Normales’, urbanas y rurales, que formaban a los profesores del magisterio de la educación regular, en un nivel intermediario sui generis ubicado entre el nivel de las licenciaturas y el de técnico superior, normales que posteriormente pasarían a transformarse en las recientes y actuales Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) que otorgan el nivel de licenciatura.

En un contexto con una pequeña proporción de población económicamente activa (18 %) que cuenta con empleos con seguridad social, frente a una gran mayoría ocupada en actividades informales (TALAVERA, 2015, p. 48-49), los escasos estudios existentes sobre las motivaciones de la elección profesional del magisterio, así como de los orígenes sociales y

socioeconómicos de los normalistas, señalan que la elección de la profesión de maestro era una opción de segunda instancia en la elección de una carrera, asimismo, declaran que era una profesión que brindaba movilidad social a hijos de campesinos principalmente, por lo que aún existe una gran cantidad de postulantes para una muy menor cantidad de plazas en la formación inicial (TALAVERA, 2015, URQUIOLA, ET AL., 2000).

Por ejemplo, como señala Talavera (2015, p. 48), los autores de un estudio de corte cuantitativo elaborado para el Banco Mundial (BM) (URQUIOLA, ET AL., 2000), “mostrarían que en La Paz el magisterio es una carrera que probablemente se elige por necesidad y no sólo por gusto”, que a pesar de los bajos salarios era una opción con estabilidad laboral, además de que la mayoría la eligiese tardíamente (71%) (TALAVERA, 2015). No obstante, recientes pesquisas de corte cualitativo, como la de Talavera (2015), coautora del citado estudio para el BM (URQUIOLA, ET AL., 2000), han confirmado en parte y profundizado esta principal hipótesis, acrecentando que esta situación sería diversa y compleja según las localidades escolares y cohortes específicos (TALAVERA, 2015), además de que últimamente se vislumbra otro fenómeno, “estudiantes con títulos universitarios que ingresan a la normal para asegurarse mejores condiciones de trabajo después de haber realizado estudios universitarios” (TALAVERA, 2015, p. 56).

Asimismo, esta estratificación también separa institucionalmente a la educación superior universitaria de la técnica y de la de formación de maestros, negando su articulación académica en términos de continuidad y convalidación recíproca de estudios, estableciendo sub subsistemas alternos, para la formación universitaria, magisterial y técnica y tecnológica o artística (Ley N° 70, Art. 45).

Como veremos a lo largo de este trabajo, el gobierno apoyó consistentemente a la formación de maestros de educación regular dentro del sub subsistema de educación superior, promoviendo la manutención de la autonomía institucional de una histórica cultura magisterial y consolidando el acuerdo con un sector sindical que tradicionalmente se presentaba como conflictivo para los anteriores gobiernos, a causa de sus continuas reivindicaciones de derechos, pero que en esta última década se encontró mayoritariamente aliado al gobierno, pese a que en una primera instancia, su rechazo postergó el inicio de la implementación de la nueva legislación educativa en al menos un año¹²⁹.

Asimismo, la posición cerrada de la cultura magisterial hacia su articulación con la universitaria principalmente, se debe entre otros motivos, a la competencia por fuentes y

¹²⁹ Cabe resaltar que la recién electa dirigencia sindical del magisterio urbano de la ciudad de La Paz en 2018, mantenía un discurso crítico radical hacia la gestión del anterior gobierno.

estabilidad laboral entre estos tipos de profesionales de la educación. De esta manera, con este pacto con el gobierno, el magisterio consigue cerrar filas para la incompatibilidad de las labores docentes en la educación regular por parte de profesionales licenciados graduados en las universidades, habilitándose únicamente para las compulsas laborales, a los maestros normalistas, a los licenciados en el PROFOCOM y a los nuevos licenciados en las ESMF¹³⁰.

Contrariamente a la mayoritaria dependencia pública de los estudiantes universitarios, según información oficial, la mayoría de los institutos técnicos y tecnológicos del país (aprox. 64%), así como la mayoría de su población estudiantil continúan concentrándose en el sector privado y urbano (BOLIVIA, 2016a, 2017; INE, 2017, CONTRERAS, 2016). A pesar de los esfuerzos recientes del gobierno por contrarrestar esta histórica dependencia privada, mediante el incremento (aprox. 100%) de institutos técnicos y tecnológicos públicos, ubicados principalmente en regiones rurales (66%), con mayor énfasis en carreras con orientaciones agropecuarias.

De esta forma, aunque la nueva política pública de educación superior técnica, todavía no acaba de luchar contra la privatización de este tipo de formación, es importante resaltar que actualmente, los institutos públicos alcanzaron una mayor presencia en el área rural (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016a, 2017a), equilibrando la distribución regional de la oferta, coadyuvando a desmontar la polarización de lo rural y urbano. No obstante, denotamos que más allá de estos avances, el apoyo del gobierno a la incrementación de la oferta de educación superior técnica pública frente a la predominancia privada aún es débil.

Asimismo, inversamente a la procedencia de los estudiantes universitarios, que independientemente de sus adscripciones a universidades públicas o privadas, pertenecen a sectores con los ingresos más altos, la mayoría de los sujetos de la educación técnica (Aprox. 60%) provienen de poblaciones con mayores necesidades de ingresos económicos (LIZÁRRAGA, 2012, p. 30), a pesar de las relativas diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los estudiantes que acuden a institutos públicos con respecto a los privados (LIZÁRRAGA; NEIDHOLD, 2011, p. 50).

Complementariamente, debemos resaltar que existe una valiosa heterogeneidad social en los conglomerados de estudiantes de los institutos técnicos.

En este sentido, a pesar de que la educación superior técnica se encuentre perfilada hacia sectores de la población no privilegiados contribuyendo a la reproducción de las desigualdades económicas, sociales y escolares, también posibilita trayectorias escolares de éxito, que

¹³⁰ Si observamos desde una perspectiva comparada, al menos en algunos países, por ejemplo como Argentina o Brasil, los profesionales licenciados en las universidades pueden acceder a la docencia de educación regular, principalmente a la del nivel de secundaria, de acuerdo a sus perfiles disciplinares profesionales.

recompensan y dan sentido al trabajo de los institutos, principalmente al de sus profesores (TROGER, 2006).

Por otra parte, el sub subsistema de educación técnica y tecnológica se ha convertido en uno de los espacios privilegiados del gobierno para implementar las nuevas políticas educativas, ya que el Ministerio de Educación tiene una mayor capacidad de intervención sobre los institutos técnicos y tecnológicos públicos y privados, por lo que ha emprendido una necesaria reglamentación de todos los institutos, a diferencia de sus limitaciones de actuación con respecto a las universidades públicas autónomas, mismas que se encuentran protegidas de la intervención gubernamental por su autonomía institucional.

Uno de los principales avances de la implementación de la ley N° 70 en este ámbito educativo, fue la transversalización de los ejes articuladores de la nueva educación (Educación Intracultural-Intercultural y Plurilingüe, Educación en Valores Sociocomunitarios, Educación Productiva, Educación para la Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria) en los currículos de todas las carreras técnicas. Además de la inserción de disciplinas de teoría social en gran parte de los ‘Diseños Curriculares Bases’ de las graduaciones en ‘Formación Profesional Técnica y Tecnológica’¹³¹.

No obstante, ante la falta de capacidad para gestionar las condiciones objetivas – formación docente, libros didácticos, entre otras– para hacer viables estas reformas y ante el rechazo del sector privado, principalmente y hasta de áreas de ciencias exactas y naturales del sector público, a partir del año 2017 se suprimieron estas disciplinas de los currículos para los nuevos ingresantes. Tal vez, este fue el emprendimiento más relevante orientado a una educación técnica integral y crítica al capitalismo, que lastimosamente quedo truncado.

De esta forma, en primera instancia las nuevas políticas públicas orientadas a la consolidación de un modelo de sociedad plurinacional socio comunitaria-productiva para el ‘vivir bien’, se contraponen al modelo convencional de sociedad de corte neoliberal-capitalista, al parecer, aceptado y promovido por las instituciones educativas privadas, articuladas generalmente a una macro economía privatizadora, a una oferta laboral de mano de obra barata para los sectores dominantes y a una mercantilización educativa.

Es importante aclarar que existen argumentos notables que valoran en términos de financiamiento el aporte de la oferta privada como ayuda para contrarrestar el déficit de la oferta

¹³¹ De esta forma se consolido 1 de los 4 ‘Campos de Saberes y Conocimientos’ instituidos en la ley ASEP, el de ‘Comunidad y Sociedad’ (los otros tres son: ‘Cosmos y Pensamiento’, ‘Vida, Tierra Territorio’ y ‘Ciencia, Tecnología y Producción’), constituido por las disciplinas de ‘Idioma Originario’, ‘Historia de Sociedades del Mundo’, ‘Desarrollo de Sociedades’ y ‘Pensamiento Contemporáneo y Cosmovisión’, con el propósito de una educación técnica integral.

a la gran demanda de educación técnica en el país (cf. LIZÁRRAGA; NEIDHOLD, 2011), diagnósticos que de hecho fueron retomados por el gobierno en la creación de nuevos institutos públicos. Sin embargo, la privatización en el largo plazo, también debilita el apoyo y la confianza hacia instituciones pública, como parece haber acontecido en el caso brasilero del financiamiento público a IES privadas.

Al menos, acreditamos que todavía puedan profundizarse los debates contrapuestos en torno a esta cuestión, que lleva años formulándose en el gobierno de Evo Morales y que no solo afecta a la dimensión educativa, sino también a la cuestión de la visión de desarrollo del país, que ayudara a definir los sujetos que se quieren formar, entre trabajadores para el sistema capitalista o empresarios comunitarios que tal vez salgan de este sistema (YAPU, 2012). El proyecto gubernamental ideal se dirigía a proveer de capacidades para que las comunidades locales, principalmente rurales, puedan desarrollar innovación técnica tecnológica para sus propios proyectos socio-productivos comunitarios a partir de los cuales se pueda alcanzar una relativa autonomía. No obstante, esta sistematización en forma de dualidad se encuentra desafiada cada vez más por la complejidad de las configuraciones de la globalización cultural, económica y tecnológica contemporánea.

En este horizonte, advertimos de una problemática disyuntiva de las nuevas políticas públicas de educación superior técnica: entre la relativa intervención normativa e ideológica del gobierno mediante la reglamentación e implementación del ‘currículo oficial’ (APPLE, 2001) orientado hacia el modelo socio-comunitario productivo y la tradición histórica de una educación técnica asociada a la industrialización tecnológica capitalista (TROGER, 2006; YAPU, 2012, 2016). Por cierto, como señalamos, existía un sesgo industrializador en el nuevo proyecto del segundo gobierno de Morales que podría también haber desembocado en las contradicciones del proyecto educativo, generadas del paso ideológico pro indígena a uno pro socialista del gobierno del MAS (ARNOLD, 2015).

Por último, es importante señalar que está proyectada una segunda fase, amparada en la Ley N° 70, en la que se pretende consolidar la continuidad de los estudios de nivel técnico superior con licenciaturas e ingenierías en los propios Institutos Tecnológicos, lo que daría inicio a un nuevo sistema universitario técnico-tecnológico dependiente del Ministerio de Educación, al margen del sistema universitario boliviano.

La educación superior universitaria está conformada: por las universidades pertenecientes al Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) que agrupa a 11 universidades autónomas públicas y a 4 universidades de régimen especial; por 3 universidades indígenas; y por

el sistema de universidades privadas, estas dos últimos aglomerados bajo dependencia y regulación directa del Ministerio de Educación.

Por un lado, las universidades miembros del CEUB al no convenir relativamente con el gobierno, se han mantenido distantes a las transformaciones sociales, principalmente con respecto a la descolonización. A pesar de que el Ministerio de Educación creó en este periodo 3 universidades indígenas (Aimara, Quechua y Guaraní), estas son alternas al sistema del CEUB, lo que promueve una tendencia hacia su desvalorización en la percepción pública general, aunque de hecho tienen una substancial presencia e influencia en sus regiones y localidades donde se encuentran instaladas estas nuevas instituciones educativas.

Parecería que las universidades se escondieron bajo la tierra durante este periodo, quedando intactas ante los vientos de cambio¹³², con un blindaje que responde en parte a una cuestionada organización institucional y al discurso de una anhelada calidad académica vehiculada mediante la cultura de la evaluación, principalmente en el ámbito de la investigación, donde se ancla exclusivamente la escasa productividad de la investigación científica y tecnológica boliviana. A cuya debilidad, se suma un todavía joven y desensamblado sistema de innovación plurinacional, aunque este tiene el mérito de haber incluido discursiva y normativamente a los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas como parte constitutiva de este sistema (ORELLANO, 2014)¹³³.

Es preciso señalar que la oferta del nivel de Doctorado en Bolivia es escasa y que los cursos de pos graduación en todos sus niveles (diplomados, especializaciones, maestrías,

¹³² Un indicio de ello, es la solicitud a las universidades a involucrarse en el nuevo currículo del nuevo MESP, declarada en el “2do Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional 2012”.

¹³³ Pese a que existen a nivel interno algunos avances en la producción de la investigación, ya desde una perspectiva comparada con otros países del continente, el sistema boliviano de ciencia y tecnología, del cual son su columna vertebral las universidades, produce menos de lo que realizan sus semejantes. Pueden observarse datos en el portal de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología de Latinoamérica (RICYT), del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS), disponible en: <http://www.ricyt.org/>. También puede evidenciarse esta situación en cualquier de los rankings que mide la producción científica universitaria y general de un país.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta que, en gran medida las publicaciones en las escasas revistas científicas bolivianas solo recientemente se encuentran siendo indexadas en repositorios.

Se suma a esta situación, una pequeña institucionalidad dedicada a la investigación, sea universitaria o gubernamental. Existen pocos incentivos a la investigación en las universidades, tanto organizacionales como financieros (FARAH, 2013). Así como aún no existe un sistema boliviano público de investigación científica profesional que brinde la opción de seguir una carrera laboral como investigador – por ejemplo similar a CONICET (Argentina), CONICYT (México) o CNPQ (Brasil) (ORELLANO, 2015) –. Por ejemplo, en el caso de las ciencias sociales, muchas de las investigaciones y de la producción bibliográfica en las últimas tres décadas, proviene de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) con financiamiento extranjero, que actúan en proyectos de investigación y desarrollo social, entre otros, PIEB, CIPCA, CEDLA, CEJIS, ILDIS. Recientemente se han implementado convocatorias nacionales anuales para 100 becas estatales para estudios de posgrado en el exterior, aunque están restringidas solo al área de ciencias naturales y exactas. Por cierto, los programas de posgrado en universidades públicas son pagados. En este sentido, cabe la hipótesis de que sea la inexistencia de un fuerte sistema de pos graduación, la posible principal causa de los limitados niveles de formación de pos grado de sus docentes, así como de la falta de una mayor cultura académica de investigación científica.

doctorados) ofertados en las universidades públicas son pagados, una consecuencia del recorte de financiamiento a lo largo de la implementación de la agenda neoliberal en la década de los noventa (FARAH, 2013) y que al parecer no termina de reponerse.

Por otra parte, en general el sistema de la universidad boliviana nunca fue muy afín al gobierno de Evo Morales (CEUB, 2012) y no participo directamente de la elaboración de la nueva legislación educativa (PRADA, 2014; CÁRDENAS, 2014), aunque cada vez más el partido de gobierno del MAS fue ganando espacio político partidario en su interior, por medio de sus vinculaciones en las contiendas electorales internas de las universidades.

No obstante, esta valiosa retaguardia política autonómica, tiene el mérito de rechazar cualquier avance violento de intervención gubernamental, sea de cual fuere su tendencia ideológica, que pueda interpretarse como signo de totalitarismo.

Por su parte, a pesar de este distanciamiento político institucional y de las incompatibilidades regulativas, el sistema de la universidad boliviana, se adelantó en más de una vez a tender puentes para vincularse con otras instituciones del ahora actual subsistema de educación superior.

De esta forma, se adelantó en la oferta de profesionalización de docentes de la educación regular mucho antes de la implementación del PROFOCOM, ofertando las primeras Licenciaturas en Pedagogía, Educación y Gestión de la Educación para maestros normalistas desde fines de los años noventa, posibilitando la continuidad de la formación de estos maestros con la cursada de currículos de 2 años para la obtención del nivel de licenciatura, oferta que fuera inicialmente promovida principalmente a instancia de directores de escuelas de educación primaria y secundaria. Cabe complementar que algunas universidades privadas también dispusieron esta oferta, así como aclarar que la oferta de estas licenciaturas en las universidades públicas también era pagada.

Asimismo, algunas universidades del sistema de la universidad boliviana, están llevando la delantera desde ya hace algunos años, en la construcción de vínculos entre la educación superior técnica y la universitaria, con la oferta de la Licenciatura en Educación Técnica y Tecnológica orientada a cualificar el personal docente de los Institutos Técnicos y Tecnológicos, oferta que en los últimos dos años ha tenido una reactualización e incremento de su demanda, posibilitando la continuidad del nivel técnico a la licenciatura, con un currículo de 2 años, oferta que esta también abierta a Licenciados en general.

Es preciso resaltar que estas acciones han sido plausibles gracias a la autonomía universitaria, ya que sus diplomas no requieren del aval del Ministerio de Educación¹³⁴, lo que abre senderos ante las limitaciones burocráticas que generan incompatibilidades entre niveles e instituciones. Existe un debate teórico acerca de las condiciones para esta articulación, en cuanto a la equiparación de los niveles académicos mínimos de las instituciones, necesarios para estas transiciones.

Cabe complementar que en 2014 se ha creado la Universidad Pedagógica (UP), dependiente también del Ministerio de Educación, con el objeto de ofertar educación de nivel de posgrado a los profesores en servicio, principalmente a distancia, incluso se llegó a regular que solamente los posgrados realizados en la UP serían reconocidos para el escalafón de la carrera magisterial. Asimismo se preveían iniciar con la oferta de doctorados en 2018.

3.3.4.1 Avances y desarticulaciones en la educación superior

En este nuevo contexto, es posible observar una conflictividad de intereses sectoriales entre los sub subsistemas de educación superior que presionan al gobierno, generando tensiones que fragmentan y estratifican la institucionalidad educativa de un Estado ya tensionado entre la unidad y la diversidad social.

Así, el magisterio mediante arreglos sindicales que garantizaran tanto su amplia participación en la gestación de la nueva institucionalidad educativa, así como su pasividad reivindicativa, ha conseguido cerrar herméticamente los posibles y necesarios diálogos entre la cultura magisterial y la formación universitaria, en términos laborales y académicos, ya que la nueva legislación educativa prohíbe el ingreso a la carrera magisterial a los graduados formados en las universidades (Art. 36, Ley N° 070 de 2010)., así como declarando la exclusividad de la formación inicial en las ESFM.

Por su parte, en cierta forma, el gobierno ha intercambiado estabilidad política por una limitada intervención y control de la calidad educativa e institucional, que ha retrasado y debilitado la transformación educativa al distanciar al magisterio y a la formación de sus profesores, de la universidad, manteniendo un plantel docente de educación regular etariamente desgastado, hoy debidamente titulado pero históricamente frágil en su profesionalización, a consecuencia de la prioridad depositada en la lucha por condiciones laborales ante gobiernos de facto y neoliberales (TALAVERA, 2011).

¹³⁴ Aunque en la declaración del “2do Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional 2012”, las organizaciones sociales e instituciones educativas, instan a que la universidad brinde las diversas articulaciones.

No obstante, en la última década, con la nueva formación inicial y la recalificación de los maestros, simultáneamente se ha conseguido consolidar una institucionalidad magisterial para la carrera docente anhelada durante un siglo, reconociendo el escalafón, que valorizo la cultura magisterial forjada con mucho trabajo y valor, aunque bastante desarticulada de otras instituciones de educación superior.

Por su parte, el sistema universitario se ha mantenido distante a las transformaciones sociales dirigidas por el gobierno. Asimismo, es esta autonomía que le permitió la libertad necesaria para la creatividad en la articulación de la universidad con la formación de maestros y de técnicos superiores en el nivel de licenciatura, aunque haciendo un negocio lucrativo de esta oferta pública, una consecuencia de esta desarticulación.

Entremedio de las antinómicas ideologías del gobierno, la reciente retomada pública de la formación superior técnica y tecnológica sugiere curiosos desafíos y deposita amplias esperanzas en una utópica ‘industrialización comunitaria’ que resuelva la problemática económica y laboral de la población, que logre trascender más allá del periodo de auge de la exportación multimillonaria de hidrocarburos que posibilitó las condiciones objetivas de la transformación del país en las últimas dos décadas. Sin embargo tal pretensión requiere de una educación técnica tecnológica de calidad, para lo cual es imprescindible su articulación tanto con el magisterio así como con la universidad.

No obstante, la disputa parece profundizarse con la reciente promoción del bachillerato técnico y artístico en la educación regular, que requiere de maestros formados complementariamente en carreras técnicas, por lo que en la gestión 2018 se convocaron a las primeras cohortes para diplomados y especializaciones para formadores de formación técnica de nivel medio en el nuevo MESCP.

Por lo tanto, en la actualidad se tiene un sistema de educación superior que avanza en tres frentes, alternos y desarticulados (ORELLANO, 2018), que no parece ser lo más adecuado, por ejemplo para la elaboración de currículos o para la formación de formadores en los tres subsistemas, entre otros, así como para brindar las condiciones para una educación a lo largo de la vida.

Como señalan Lemaitre, et al. (2018, p. 46), en Latinoamérica y el Caribe, “un aspecto crítico del contexto de la educación superior es la articulación tanto entre este nivel con otros niveles educativos como al interior del nivel. Este es un tema escasamente abordado, pero que desde el punto de vista de los actores y de sus posibilidades de formación a lo largo de la vida resulta particularmente relevante”. En este sentido, si bien el presupuesto de la articulación entre instituciones de educación superior es una potencial tendencia en Latinoamérica y el Caribe

(LAMAITRE, et al., 2018), esta tendencia requiere de su consiguiente contextualización y reflexión al interior de la heterogeneidad de los procesos sociales en cada uno de los países y regiones, con el propósito de observar sus características específicas y rescatar los modos específicos de estas articulaciones como una diversidad constitutiva de la calidad educativa.

Por otra parte, teniendo en cuenta un enfoque crítico a la tradicional sobrevaloración de las instituciones universitarias frente a las magisteriales o técnicas tecnológicas, es posible pensar en los límites de las articulaciones, por ejemplo, en cuanto a que estas articulaciones entre estratos institucionales al interior de la educación superior pueden darse en condiciones latentes de desigualdad, asimismo, también es necesario valorar a las instituciones con trayectorias históricas que pueden perder su autoestima e identidad al subordinarse o transformarse con rumbo a una posible homogenización.

De esta forma es necesario pensar en la simetría y reciprocidad de los aprendizajes que se pueden obtener con la articulación de instituciones en condiciones de igualdad y democracia, valorando las experiencias y profesionalismos de las instituciones educativas de los tres sub sistemas de educación superior boliviana.

Por último, teniendo en cuenta el nuevo contexto electoral actual, sería pertinente y relevante, reflexionar en próximos trabajos acerca de, ¿cuál será el peso del magisterio en una nueva configuración política con o sin el partido de Evo Morales?, ¿cómo será el posicionamiento del magisterio en este nuevo escenario?, ¿la desarticulación del subsistema de educación superior subsistirá con un nuevo escenario político?

3.3.5 Las licenciaturas en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM)

En todo el país existen 27 ESFM y 20 unidades académicas dependientes de estas ESFM, haciendo un total de 47. Todas estas dependientes del Ministerio de Educación y son gratuitas.

Asimismo, de acuerdo a su ubicación, solo alrededor de la mitad de las ESFM se encuentran en las ciudades capitales de departamentos. Por su parte las UA están principalmente ubicadas en ciudades intermedias o en localidades distantes del área rural. De este modo, si sumamos el total entre ESFM y UA vemos que la gran mayoría de centros de formación de profesores se encuentra en ciudades intermedias o en localidades distantes.

Esta situación tal vez se deba a que la mayoría de las ESFM fueron creadas a partir de las ex Normales, que principalmente eran rurales, puesto que fueron creadas principalmente en el periodo entre la pos Guerra del Chaco (1933-1935) y la Revolución Nacional (1952-1962),

atendiendo la universalización de la educación de un país, en ese tiempo, con su población mayoritariamente rural que alcanzaba a un 74% en 1950 (INE).

Asimismo, es importante señalar que la totalidad de las UA fueron creadas a partir de 2006 durante la gestión del presidente Morales, como dijimos, en ciudades intermedias y localidades distantes, muchas de estas sin contar con infraestructura propia en sus años iniciales. Por su parte, varias de las ESFM multiétnicas ubicadas en las tierras bajas (Chaco, oriente y Amazonía), tienen una especificidad volcada a la educación intercultural bilingüe en lenguas originarias y aglomeran varias subcentrales indígenas, puesto que fueron creadas en la década de los noventa bajo el horizonte de la reforma educativa de 1994.

Complementariamente, cabe señalar que la mayoría de las ESFM y UA se ubican en el eje central del país, es decir, dentro de los departamentos de La Paz (10), Santa Cruz (7) y Cochabamba (7), por cierto los que cuentan en general con mayor población.

Por otra parte es importante resaltar que la oferta de especialidades de las graduaciones como maestro con nivel de licenciatura, dependen de la adecuación de esta oferta a la demanda, según región y ESFM o UA, por lo que intermitentemente se abren y se cierran especialidades según los requerimientos del mercado de trabajo. Con todo se observa que en 2015 las ESFM tenían en promedio alrededor de 8 especialidades, mientras que en las UA este promedio solo llegaba a 2 (BOLIVIA, 2015b).

Por otra parte, observando las matriculas, vemos que en 2015, las ESFM y UA contaban con un total de 14.530 Estudiantes. De hecho la cantidad total de estudiantes en las ex Normales hoy ESFM, ha decrecido significativamente, pasando de 24.170 en 2005 a 14.530 en 2015 (BOLIVIA, 2016b, p. 75).

Esta reducción obedece, como anticipamos, a las nuevas políticas de adecuación de la formación de profesores al mercado de trabajo, llevadas adelante por el Ministerio de Educación. Incluso se llegó a cerrar las admisiones nuevas durante dos gestiones, en las gestiones 2012 y 2014). Según el ME, estas políticas de desaceleración, se deben a que al menos hasta 2015 el país contaba con aproximadamente 17.000 formados que no habían entrado aún a trabajar en escuelas, atribuyendo esta situación a “periodo neoliberal de los INS” que habrían realizado una sobreoferta, principalmente para profesores de primaria (BOLIVIA, 2016b, p. 71).

Asimismo, en los últimos años se han establecido políticas de admisión que visan a escoger a los mejores postulantes, aumentando la rigurosidad del proceso de admisión que consiste en una prueba escrita de aptitud para el 80% de los postulantes, que se toma de forma multitudinaria y simultánea en todo el territorio nacional. También existen modalidades de admisión especial, para estudiantes destacados de secundaria de pueblos originarios y áreas

rurales desde 2010, para todos ellos que se destina el 20% de las nuevas matrículas de la oferta realizada. Asimismo, existen modalidades especiales para personas con discapacidad y deportistas destacados, plazas que se suman a la oferta realizada (BOLIVIA, 2016b, p. 72, 2020).

De hecho, según información dada por el ME a la prensa, en enero de la gestión 2020 se tenían inscritos para la prueba de admisión a 48.925. Distribuyéndose en 16.096 postulantes en La Paz, 3.673 en Potosí, 2.182 en Beni, 2.530 en Chuquisaca, 7.554 en Cochabamba, 4.392 en Oruro, 1.165 en Pando, 8.909 en Santa Cruz y 2.424 en Tarija (LOS TIEMPOS, 17 de enero de 2020).

Es decir que se tenían 48.925 postulantes para una cantidad de 3.000 plazas ofertadas para la gestión 2020 en todas las ESFM y UA (BOLIVIA, 2020), lo que resulta en una selectividad de 1,5%.

La demanda ha ido incrementándose en la última década mientras que la admisión fue descendiendo. Este incremento de la demanda, en parte, se debe posiblemente a que la carrera magisterial se constituye cada vez más en una de las mejores opciones, entre las carreras de la función pública, con relativa estabilidad laboral y beneficios sociales garantizados, en un contexto con alta conflictividad política y social y una economía que tiene como uno de sus principales afluentes al trabajo informal. A pesar de que los salarios no sean altos, ni el prestigio social sea tan elevado, la carrera magisterial es considerada como una forma de vida sostenible.

Por otro lado, con datos de 2015 (BOLIVIA, 2016b), es importante denotar que existe una alta variabilidad entre las ESFM y las Unidades Académicas, con respecto a la cantidad de estudiantes que albergan. Asimismo, existen diferencias entre las ESFM centrales que van desde algunas con 200 estudiantes, pasando por la mayor parte de estas con 600 estudiantes, hasta llegar a otras con 900 estudiantes. De la misma forma, en las Unidades Académicas van desde 85, pasando por la mayoría con en torno a 130, hasta llegar a algunas con 250.

Asimismo, de un total de 14.000 estudiantes en 2015, las ESFM (9) y UA (3) ubicadas exclusivamente en las 9 capitales de departamento del país, más la Ciudad de El Alto, poseían solo un total de 5.851 matrículas. Es decir que la mayor parte de los estudiantes se encontraban cursando en ESFM y UA ubicadas en ciudades intermedias y localidades distantes.

Resulta curioso que durante la década de los noventa, cuando Bolivia recientemente pasaba a ser un país con una mayoría poblacional urbana consolidada yendo del 42% en 1976, al 57% en 1992 y al 62% en 2001, la mayor parte de los graduados de las normales egresaban de

normales urbanas¹³⁵, mientras que en la actualidad, cuando el país se encuentra mayormente concentrado en áreas urbanas (68%), resulta que la mayor parte de los estudiantes y graduados de las ESFM, ex normales, se encuentran en las instituciones de formación ubicadas en ciudades intermedias y localidades distantes.

Complementariamente, cabe señalar que la mayoría de las ESFM y UA se ubican en el eje central del país, es decir, dentro de los departamentos de La Paz (10), Santa Cruz (7) y Cochabamba (7), por cierto los que cuentan en general con mayor población.

Por último, cabe señalar que los profesores de la ESFM y UA son principalmente normalistas que poseen también graduaciones en nivel de licenciatura en universidades del país.

3.4 BRASIL

3.4.1 Regulaciones de las políticas de formación de profesores de educación regular

Desde que la LDBEN señalara los requisitos mínimos para ser profesor en la educación regular, han transcurrido muchos años y varios debates sobre su estatuto.

La exigencia mínima en el nivel de Licenciatura para profesores de educación básica, se dio desde el año 1996, con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), aunque esta exigencia solo alcanzaba a los profesores de los últimos cursos del nivel de primaria¹³⁶ y a todos los del nivel de secundaria¹³⁷, dejando la posibilidad de formación inicial en nivel medio¹³⁸ para la educación infantil y para los primeros niveles de primaria, es decir cinco series del nivel fundamental, ampliados a seis desde 2006.

¹³⁵ Según Lozada (2009, p. 32), “en la década de los 90 se mantuvo relativamente constante la proporción de los egresados de centros urbanos (64%) respecto de los egresados de escuelas rurales (36%), con una distribución de la matrícula también similar (66 y 34% respectivamente)”.

¹³⁶ Para profesores de sexta, séptima y octava serie, antes que se ampliaran a ocho series en 2006, a partir de las cuales son en la actualidad sexta, séptima, octava y novena serie)

¹³⁷ La formación de profesores para el nivel medio estuvo asociada desde sus inicios a la creación de las universidades brasileras en la década de los treinta, diferenciando progresivamente a la modalidad de la licenciatura como requisito para actuar en el nivel medio, modalidad en la que se aumentaba el cursado de un año más de estudios pedagógicos a los tres de la graduación disciplinar convencional, dando inicio al modelo 3+1 (CURY, 2006).

¹³⁸ La formación de profesores en nivel medio para actuar en el nivel infantil y principalmente en las primeras series del fundamental era ofertada en Institutos de Educación, como en Cursos Normales y constaban de 4 años o 2 para la modalidad nocturna medio y siempre estuvo regulada por el nivel estadual desde su creación en 1889 y a lo largo del siglo XX (CURY, 2006). Posteriormente, algunos Institutos que también ofrecían enseñanza en todos los niveles de la educación básica, desde infantil hasta terciaria, hacían posible la convalidación de las tres series de nivel medio para quienes las hayan concluido, como parte de la modalidad de formación de magisterio normal en nivel medio, haciendo con que se pueda complementar el currículo faltante en una gestión a más en los Institutos. Más recientemente, como nos señalan Pimenta y Gonçalves (1990), la nueva legislación educativa de 1971 que estuvo orientada a formar técnicos para el proceso de industrialización y así también para limitar a los sectores desfavorecidos a una educación solo de nivel medio, determinó que la formación de profesores en nivel medio para enseñar en los años iniciales de nivel fundamental, pasara desde 1971 a ser ofertada también como una

Complementariamente, en su Artículo Transitorio N° 97 Parágrafo 4°, esta Ley declaraba que hasta el fin de la Década de la Educación, hasta 2007, solamente serían admitidos maestros habilitados en nivel superior o formados por entrenamiento en servicio, lo que abrió polémicas interpretaciones sobre el tema entre 1996 y 2002. Asimismo, después de 2007 los maestros formados en Normales de nivel medio y en escuelas secundarias (Magisterio) continuaron con el derecho a trabajar, con el amparo de varios pareceres institucionales que aclararan esta medida desde 2003 (Parecer CNE/CP N° 01 de 19 de febrero de 2003), creándose los Cursos Superiores Normales (CSN) que pasaban a ofrecer la graduación de Magisterio de nivel medio en instituciones de nivel superior, aunque solo durarían hasta 2006 cuando se aprobaran la directrices para el curso de pedagogía (SOBREIRA, 2008)¹³⁹.

Asimismo, con la LDBEN se crearon los Institutos Superiores de Educación (ISE)¹⁴⁰, para formar a quienes quisieran optar por el Curso Normal Superior, análoga a una licenciatura para actuar en el nivel la educación Infantil y en los años iniciales de Fundamental de la educación regular, así como para ofrecer educación continua para profesores en ejercicio. E incluso desde 1997 para la oferta de la modalidad de Complementación Pedagógica, de dos años de duración, para graduados en el bacharelado y que por tanto no tienen licenciatura, que quieran actuar en los niveles, fundamental o medio de la educación regular o profesional.

Consiguientemente, en 2006, luego de varios años de gestión y debates, se aprobaron las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Graduación en Pedagogía (Resolución CNE/CP N° 1 de 15 de mayo de 2006) en la modalidad única de Licenciatura, que señalaban que los cursos de pedagogía, además de su especialidad pedagógica, también acreditarían a profesores para que actuaran en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Educación Fundamental, mismos que deberían tener una carga mínima de 3.200 Hrs., de las cuales 2.800 Hrs. deben ser dedicadas a actividades teóricas y prácticas, 300 Hrs. a prácticas de docencia supervisadas y 100 Hrs. a actividades de pesquisa, extensión y monitoria. Estableciéndose tres partes como

modalidad más de las habilitaciones profesionales en nivel medio, como ‘Habilitación Específica para el Magisterio’, con una duración de 4 años en la modalidad integrada o de un año de formación pedagógica en la no integrada, alcanzando a la mitad (4.000) de las escuelas en 1985. Por cierto, la matrícula de estudiantes de secundaria integrada a la Habilitación Magisterio en nivel medio era la más buscada entre las habilitaciones profesionales de nivel medio en 1983 y alcanzaba al 19% (551.490) de la totalidad de las matrículas de nivel medio en 1985 (PIMENTA; GONÇALVES, 1990, p. 110-111). Esta formación, caracterizo la docencia de nivel fundamental en las últimas tres décadas del siglo XX.

¹³⁹ Como reseña Sobreira (2008, p. 80-81), la sentencia de muerte del curso normal medio anunciada en las disposiciones transitorias de la LDBEN, que causaría tanta confusión con respecto al nivel de la formación mínima para profesores de educación Infantil y de los años iniciales de Fundamental, hizo que entre el período de 1996 y 2002, se cerraran 2.909 cursos normales medios públicos, así como que disminuyera significativamente la demanda de sus matrículas de 851.570 a 368.006, producto de esta incertidumbre en que se arguyera la exigencia de la ley, hasta que se restableciera su legitimación en 2003. Asimismo, algunos estados que incrementaron en un año la formación de magisterio en nivel medio también registraron una caída en sus matrículas (SOBREIRA, 2008).

¹⁴⁰ Antiguos Institutos de Educación.

estructura del curso, una primera destinada a un núcleo de estudios básicos, una segunda de profundización y diversificación de estudios y una tercera de estudios integradores, en un periodo de 4 años u 8 semestres. Asimismo, las Directrices autorizaba a que los Institutos Superiores de Educación (INS) que quisieran, podrían transformarse en Cursos de Pedagogía, en facultades, o adecuarse como INS a la nuevas Directrices el plazo de un año, además de decretar la extinción definitiva de cualquier otra formación en pedagogía que no se adecuara a estas directrices a partir de 2007, en especial el curso de Magisterio en nivel medio, aunque como dijimos, sus graduados podrían continuar actuando en la educación regular.

De esta manera, por una parte, se fusionaba la graduación en Pedagogía con la formación de profesores de Educación Infantil y de los años iniciales de la Educación Fundamental. Ofertando para quien quisiera la opción de una doble habilitación en estos dos niveles. Por otra parte, se reducía el perfil del pedagogo a la actuación en el nivel infantil y en los años iniciales del nivel fundamental, definiendo al pedagogo como profesor. (KUENZER; RODRIGUES, 2007).

Asimismo, este momento de debate es un hito, ya que en sentido estricto, se reduce las horas de prácticas con respecto a la legislación vigente hasta entonces, así como se instaura dos alternativas simultaneas de formación con distintas duraciones (de hasta 3 o 4 años) y formas de organización, pero que tienen una misma intención, el Curso Normal Superior y la Licenciatura en Pedagogía (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 255).

A su vez, instala la nueva base epistemológica de la formación de profesores, que a pesar de insertar en el documento una “comprensión de que la Pedagogía trata del campo teórico-investigativo de la educación, de la enseñanza y el trabajo pedagógico, sin elucidar el significado que da a estas categorías o mismo como se relacionan, se aproximan o se diferencian” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 268, traducción nuestra)¹⁴¹, no logró contrarrestar el proyecto que venía siendo propuesto con una tendencia a una centralidad de la práctica disociada de la teoría, como principio metodológico, como componente curricular, con un énfasis hacia un funcionalismo instrumental más que a una autonomía intelectual, en los modos de hacer, en el que la práctica se construye sin necesidad de teoría, en el que se confunde espacio laboral y formativo, con una formación centrada en la acción docente (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 264-268). Con todo, será más que un nuevo proyecto, en parte un refuerzo del modelo de desarrollo de competencias que ya venía aconteciendo (KUENZER; RODRIGUES, 2007).¹⁴²

¹⁴¹ “a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social, sem elucidar o significado que dá a estas categorias ou mesmo como se relacionam, se aproximam ou se diferenciam”.

¹⁴² Es necesario explicitar que Kuenzer y Rodrigues (2007) basan sus crítica en el Proyecto de Resolución de las Directrices, que no sufrirá modificaciones en su versión final de Resolución cinco meses después.

Consiguientemente, en sentido amplio estas exigencias de mínimos de formación serán ratificadas tanto, en la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica (PNFPMEB) en 2009, así como en la Ley N° 12.796 de 2013, que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional para Disponer sobre la Formación de los Profesionales de la Educación, que modificó substancialmente la LDBEN de 1996.

No obstante, en 2014, el nuevo Plan Nacional de Educación 2014 - 2024 (PNE) (Ley N° 13.005 de 2014), que estuvo en elaboración y tramitación desde 2010, se propone en su Meta 15, garantizar la elaboración de una política nacional de formación de los profesionales de la educación, “asegurando que todos los profesores y las profesoras de la educación básica posean formación específica de nivel superior, obtenida en curso de licenciatura en la área de conocimiento en que actúan”¹⁴³, es decir, para todos los maestros brasileiros graduados en las normales, no licenciados y licenciados en área diversa de actuación¹⁴⁴,

Para lo cual se definen algunas Estrategias para su consecución, principalmente mediante programas de promoción de esta formación inicial y continuada de los profesores de educación básica (inicial, fundamental y medio) y de las demás modalidades de educación (de jóvenes y adultos, especial, profesional y tecnológica, del campo, escolar indígena, a distancia y escolar quilombola),

Complementariamente, es importante señalar que en su Meta 16, el PNE 2014-2024, promueve el perfeccionamiento profesional de los profesores en el nivel de pos grado, señalando que se pretende “formar, en nivel de pos graduación, 50% (cincuenta por ciento) de los profesores de la educación básica, hasta el último año de vigencia de este PNE, y garantizar a todos (as) os (as) profesionales de la educación básica formación continuada en su área de actuación, considerando las necesidades, demandas y contextualizaciones de los sistemas de enseñanza”¹⁴⁵.

Como señalan Mira y Romanowsky (2016), la promoción a la formación de profesores solo se consolidó con el PNE 2014, consiguientemente pasándose a desdoblar sus propuestas en

¹⁴³ “assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

¹⁴⁴ Cabe aclarar que esta formación específica se refiere a la correspondencia de la formación especializada de los maestros para con las disciplinas o materias que imparten en la educación regular, puesto que una gran proporción de maestros a pesar de tener una graduación de nivel superior se desempeñaban como profesores de disciplinas diferentes a las de su formación inicial (PORTO, 2014).

¹⁴⁵ “formar, em nível de pós graduação, 50% (cincuenta por cento) dos professores da educação básica, hasta o último ano de vigência de este PNE, y garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

los Planes Estadales de Educación que intentan adecuar sus especificidades a sus contextos regionales.

La conminatoria del PNE 2014-2024 a la implementación de una Política Nacional de Formación de los Profesionales de la Educación, se verá concretizada en la definición de las nuevas Directrices para la Formación Inicial e Continuada de los Profesionales del Magisterio de la Educación Básica en 2015 y en la nueva Política Nacional de Formación de los Profesionales de la Educación Básica (Decreto N° 8752 de 2016), que consolidaran la formación de los profesores en el nivel superior en tres modalidades: graduación de licenciatura, formación pedagógica para graduados no licenciados y las segundas licenciaturas.

Modalidades que fueran también establecidas inicialmente por el Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (PARFOR) en 2009, a cargo de la Coordinadora de Perfeccionamiento de Personal de Educación Superior (CAPES) hasta 2016. La primera en modalidad presencial y las dos últimas modalidades mediante educación a distancia administradas desde 2012 por la Universidad Abierta del Brasil (UAB).

De esta forma, con el objeto de articular al sistema nacional de educación, las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior (cursos de Licenciatura, Cursos de Formación Pedagógica para Graduados y Cursos de Segunda Licenciatura) y para la Formación Continuada (Resolución CNE/CP n° 2, de 1° de julio de 2015), señalan las orientaciones para la formación de los profesores de disciplinas de educación regular (incluidas las licenciaturas en Pedagogía) en sus diferentes etapas (Infantil, Fundamental y Medio) y modalidades (educación de jóvenes y adultos, educación especial, educación profesional y técnica de nivel medio, educación escolar indígena, educación do campo, educación escolar *quilombola* y educación a distancia) (Art. 3), disponiendo:

Que para el caso de la Formación Inicial en el nivel de Licenciatura se establece un mínimo total de 3.200 Hrs. durante 8 semestres o 4 años, destinándose 400 Hrs. para prácticas como componente curricular, 400 Hrs. para prácticas de docencia supervisadas y 2.200 Hrs. para actividades teórico-prácticas de profundización en áreas específicas (Art. 13).

Asimismo que para la Formación Pedagógica de graduados no licenciados puede variar, entre 1.000 Hrs. para el caso de pertenecer el curso de graduación a la misma área y de 1.400 Hrs. para cuando esta graduación sea de otra área distinta al curso de origen, destinándose 300 Hrs. para prácticas de docencia supervisadas (Art. 14).

En el caso de las Segundas Licenciaturas las cargas horarias corresponden a 800 Hrs. o 1.200 Hrs. dependiendo de las equivalencias entre la Licenciatura de formación original y la nueva, es decir que sea de la misma área o no respectivamente, asimismo, destinándose también

300 Hrs. para prácticas de docencia supervisadas (Art. 15). En el caso de la realización de una segunda licenciatura en la modalidad a distancia, esta requerirá de la carga horaria de la formación inicial de primera licenciatura.

Aunque hasta 2015 no existían directrices curriculares comunes a todas las formaciones iniciales de licenciatura ofertados en las diversas IES, si existen los mínimos curriculares para las graduaciones en modalidad de *bacharelado* y de licenciaturas, mismas que se encontraban en los documentos oficiales denominados de Directrices Curriculares por área de conocimiento genérica. Por lo tanto, estas deben adecuarse a lo establecido para todos los cursos de la modalidad de Licenciatura como formación inicial, dando un plazo de 2 años para su adecuación a partir de las Directrices de 2015.

De forma genérica, los cursos de Licenciatura en nivel superior constan de 2 primeros años con una formación básica como un núcleo común, sea en las áreas de ciencias o la de humanidades, así los siguientes 2 años son destinados a la formación profesional específica y optativa, además de actividades formativas complementares.

Complementariamente es preciso referir que simultáneamente en este transcurso también se crearon los programas de licenciaturas especializadas para una cierta modalidad de enseñanza, como lo fueron las licenciaturas en Educación del Campo e Intercultural e Indígenas.

Desde que se publicaran la Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo en 2002, existe en sentido estricto una modalidad específica de educación para el campo, así como una formación inicial especializada en la educación en el campo. A través del Programa de apoyo a la Formación Superior en Licenciatura en Educación del Campo (PROCAMPO) del MEC y por consecuencia de las luchas de los movimientos sociales y sindicales rurales, a partir de 2007, se crearon las Licenciaturas en Educación del Campo, con una habilitación multidisciplinar, es decir polivalente, con el objeto de atender las bajas tasas de formación de sus profesores en nivel superior, además de ayudar a luchar contra las bajas tasas de población rural con estudios completos de nivel medio y superior en ese periodo (CASTAGNA, 2011, p. 346). En 2011 ya se tenían treinta instituciones universitarias que ofrecían esta graduación (CASTAGNA; SÁ, 2011). Como señalamos, las graduaciones que se ofertan, ofrecen un grado polivalente, que habilita para actuar en varias disciplinas de una misma área de conocimientos, como se evidencia en la oferta de licenciaturas en educación del campo ofertadas en las convocatorias de las universidades federales e institutos federales entre 2008 y 2012 (RAMOS ET AL., 2017). Complementariamente, es preciso señalar que el Movimiento Sin Tierra (MST) también ha gestado una formación de profesores modelada conforme a los principios e pedagogía del movimiento gestándose un curso en nivel medio de Magisterio desde 1990 y en

nivel de Licenciatura en Pedagogía denominada ‘pedagogía de la tierra’ desde 1998, a partir de convenios con varias universidades (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Cabe complementar que Brasil es un país bastante concentración urbana, en este sentido, en 2007 los profesores que actuaban en escuelas rurales alcanzaban aproximadamente solo al 15% del total de profesores de la educación básica, que principalmente actuaban en el nivel inicial y fundamental con muy escasa presencia en nivel medio (WOLFF, 2011, p. 304). De hecho, desde 2006 a 2018 el promedio medio de años de escolaridad de la su población entre 18 y 29 años ha mantenido un crecimiento constante pasando de 7,6 a 8,8 años, teniendo en 2018 una tasa de matrícula de 99% en la población hasta 14 año y de 87,4% en la población entre 15 y 17 años. En 2018 el total de matrículas de educación básica en el campo significaban 5,5 millones de un total de 48,5 millones (TODOS PELA EDUCACAO, 2019, p. 44).

Asimismo, también existe la modalidad específica de formación de profesores para la educación indígena en las Licenciaturas en Educación Intercultural e Indígena, que si es una modalidad diferenciada de la educación básica, regulada desde 1998 por el Referencial Curricular Nacional para Escuelas Indígenas. Estas graduaciones fueron promovidas por el Programa de Apoyo a la Formación Superior y Licenciaturas Interculturales Indígenas (PROLIND) desde 2007. Según el portal del MEC, en 2016 se tenían más de 20 cursos de licenciaturas interculturales indígenas, ofertados en universidades públicas.

De hecho el total de matrículas en escuelas indígenas alcanzaba en 2018 a 256,9 mil inscritos, con un total de 2.373 escuelas, principalmente ubicadas en la región Norte (1.677), en las cuales, en el 70% de todas estas se enseña mayoritariamente en una de las varias lenguas indígenas (TODOS PELA EDUCACAO, 2019, p. 45). Si bien en términos cuantitativos relativos la modalidad indígena no es grande, en términos cualitativos contiene a la mayor diversidad lingüística y cultural del país. Asimismo, su cantidad de matrículas en términos cuantitativos absolutos no es pequeña en comparación a otros países de la región.

3.4.1.1 El reciente contexto, la nueva BNCC y la formación de profesores

En un horizonte, con una virada de las políticas educativas hacia tendencias tecnocráticas y economicistas, que como adelantamos se ven reflejadas en las recientes múltiples reformas de la educación básica, en 2019 también se plantea unas nuevas Directrices Curriculares Nacionales y Base Nacional Común para la Formación de Profesores elaborada por el MEC, que se contraponen a todos los avances consolidados para un sistema nacional de educación básica pública, gratuita y de calidad, a la concepción de que profesores bien formados y en las universidades es esencial para los estudiantes, principalmente contra lo establecido en las

Directrices de 2015 (Res. N° 02 de 2015), así como promueve una secundarización del PNE 2014-2014 (AGUIAR; DOURADO, 2019).

De hecho, el nuevo Fórum Nacional Popular de Educación, conformado por las principales organizaciones educativas del país, entre otras, ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, CEDES, CNTE, FORPARFOR, como consecuencia de la des caracterización del Fórum Nacional de Educación durante el gobierno del presidente Temer (AGUIAR; DOURADO, 2019), han emitido un manifiesto público ‘Contra la des caracterización de la formación de profesores’ publicado en fecha 09 de octubre de 2019, explicitando su defensa de la Resolución CNE/CP n° 2, de 1° de julio de 2015, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior y para la Formación Continuada y solicitando su inmediata implementación, argumentando que esta,

fortalece una concepción de formación indisoluble de una política de valorización profesional de los profesores para formación, carrera y condiciones de trabajo y representa un consenso educacional sobre una concepción formativa de la docencia que articula indisolublemente la teoría y la práctica, dentro de una visión socio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida por la entidades académicas del campo de la educación (FORUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2019, s/p., traducción propia)¹⁴⁶.

A modo de cierre de esta sección sobre la regulación sobre la formación de profesores, resulta importante denotar algunas breves consideraciones críticas con respecto a las modalidades establecidas.

En primera instancia, tomando en cuenta que la modalidad de Complementación Pedagógica, fue implantada en 1997, en un contexto con una política educativa reformista de flexibilización de la formación de profesores (FREITAS, 2003), esta modalidad se torna contradictoria a los discursos de mayor cualificación para los profesores, no en tanto continua como parte legítima de la formación de profesores reconocidas por las directrices para las licenciaturas de 2015.

De la misma forma, el fomento a las segundas licenciaturas es una nueva forma de una relativa desprofesionalización, que bajo el argumento de la atención al déficit de profesores, acaba sesgando la mayor especialización disciplinar y pedagógica mediante su dispersión. De hecho, esta modalidad surgía como su nombre la denominaba, como un programa ‘emergencial’ (Resolución CNE/CP N° 1, de 11 de febrero de 2009), señalando en su Art. 3, que estaba

¹⁴⁶ “fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida por as entidades académicas do campo da educação”.

destinado a los profesores en ejercicio en la educación básica pública que actuaban hace por lo menos 3 años en área distinta de la de su formación inicial. Luego pasarían a realizarse sin que medie necesariamente este requisito.

Asimismo, Incluso las primeras licenciaturas ofrecidas para los estudiantes graduados en la modalidad de *bacharelado* que quieran optar por la licenciatura en la misma disciplina de su graduación, se parecen más al antiguo modelo brasileiro denominado 3+1, en el que la formación pedagógica se encontraba bastante desarticulada de la formación disciplinar, constituyendo solo un complemento. Es más, Diniz-Pereira (2013), considera que incluso la actual modalidad de las licenciaturas se encuentra lejana a una estructura curricular ideal, en la que se tendría que amalgamar constantemente las vertientes académicas y pedagógicas durante todo el curso de graduación.

3.4.2 Acciones de las políticas de formación de profesores de educación regular

Entre las acciones específicas, cabe señalar a la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica (PNFPMEB) en 2009, que establecía los Fóruns Estaduales Permanentes de Apoyo a la Formación Docente, la promoción de la oferta de Licenciaturas en la Universidad Abierta de Brasil (UAB) y el programa Pro-Licenciatura para formación inicial y complementar.

Asimismo, se instituía el Plan Nacional de Formación de Profesores (PARFOR) en 2009, como medio de implementación de la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica. El PARFOR se concentró exclusivamente en la formación de profesores en servicio. Nos referiremos a los detalles del PARFOR en el próximo capítulo.

El PARFOR a su vez, paso a integrar en su interior a las gestiones desarrolladas por el PDE desde 2007 a través de su Plan de Acciones Articuladas (PAR), que pretendía articular un conjunto de programas educacionales (formación, gestión, evaluación e infraestructura) situados en diversos niveles administrativos (unión, estadual, municipal) (GATTI, et al., 2019, p. 58-62). Pero el PAR “acabo por fragmentarse en varias actividades paralelas puestas en movimiento por sectores separados del MEC, generando algunas superposiciones y también grande número de propuestas con focos bien delimitados y muchas con pequeno porte” (GATTI, et al., 2019, p. 59, traducción nuestra)¹⁴⁷. De hecho, se denotó una cierta improvisación en la implementación del

¹⁴⁷ “acabou por fragmentar-se em várias atividades paralelas postas em movimento por setores separados do MEC, gerando algumas superposições e também grande número de propostas com focos bem delimitados e muitas com pequeno porte”.

PAR, siendo la centralización de la unión en la formulación de las políticas y en la administración de los recursos económicos, algunas de las principales causas de la deserción de programas locales (GATTI, et al., 2019, p. 60-62).

Cabe complementar que dentro del PAR también fue promovida la Red Nacional de Formación Continuada de Profesionales de la Educación Básica para la oferta de formación en servicio de profesores de las escuelas públicas, materializándose entre otras, en los programas Pro-Letramento, Gestar II, la Especialización en Educación Infantil y oferta en el ámbito de las diversidades (GATTI, et al., 2019, p. 59).

Por su parte, los Fóruns, cuyo principal objeto era levantar demandas y propuestas de articulación por los profesores, terminaron adoleciendo de las condiciones objetivas para su realización en varios Estados del país, además de mostrarse bastante burocráticos (GATTI, et al., 2019, p. 62).

Asimismo, el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID) implementado desde 2007 para estudiantes de graduación, resultó en uno de los programas con mayor estabilidad y éxito, así como también se tornó objeto de múltiples estudios académicos, que resaltaron sus efectos positivos, entre varios otros, la promoción del nexo entre la formación de profesores con la escuela regular por medio de las prácticas pedagógicas, así como su efecto en la mayor valoración de la profesión del magisterio y de los cursos de graduación en la modalidad de licenciaturas (GATTI, et al., 2019, p. 62-64).

Cabe complementar que, tanto el PNE 2014, así como las Directrices para la formación de las licenciaturas de 2015, a las que nos referimos anteriormente, se constituyen en las principales acciones que nortean las actuales políticas de formación de profesores para la educación básica.

No obstante, la presentación de la reciente nueva Política Nacional de Formación de Profesores elaborada por el MEC durante el gobierno del presidente Temer, una nueva política que se encuentra asociada a la concreción de la también nueva propuesta de Base Nacional Curricular Común (BNCC) de la educación regular que involucra una nueva visión, para una formación de profesores adecuada a esta BNCC. Aunque esta nueva política da continuidad a varios de los programas de formación de profesores como el PIBID, la Residencia Pedagógica, el fomento de la oferta en la UAB y en el PROUNI (GATTI, et al., 2019, p. 64).

Es importante resaltar que las principales organizaciones de los educadores están en desacuerdo con las nuevas políticas elaboradas por el MEC de los nuevos gobiernos de los presidentes Temer desde 2016 y Bolsonaro desde 2019, por cierto elaboradas sin participación de estas organizaciones de los trabajadores en la educación. De esta forma se ha entrabado un gran

debate, a partir de una crítica de las organizaciones de la educación a las nuevas políticas de formación de profesores, con base en la defensa de las políticas elaboradas en largos procesos y con amplia participación de los sectores educativos, de las que devinieran e PNE de 2014 y las nuevas Directrices para las licenciaturas de 2015.

3.4.3 La educación superior brasilera y la formación de profesores de educación regular

Inicialmente, cabe resaltar que la educación superior brasilera es bastante diversificada, sea en el ámbito público como privado.

Esta acontece en cuatros tipos de instituciones de educación superior (IES), distribuyéndose sus matrículas de un total de 8.451.748 para la gestión 2018, en 52,9% para universidades, 22,2% en facultades, 22,6% en centros universitarios y 2,3% en Institutos Federales y Cefets¹⁴⁸. Contrarrestando la mayor oferta institucional asentada en facultades (81,5%) y en menor medida universidades (7,8%) centros universitarios (9,1%) y en Institutos Federales y Cefets (1,6%) (BRASIL, 2019b, p. 12-14).¹⁴⁹

Si relevamos la matrícula de graduación en educación superior por modalidad de enseñanza, encontramos que existen 6.639.244 (75,7%) en la modalidad presencial y 2.056.511 (24,3%) a distancia, siendo. De hecho la matricula en graduaciones a distancia viene incrementándose significativamente entre 2008 y 2018, en un 182,5%, mientras que la modalidad presencial solo creció en 25,9%. Cabe resaltar que la matricula en la modalidad a distancia se encuentra mayoritariamente en IES privadas alcanzando al 91,6% (BRASIL, 2019b, 21-23).

De un total de 2.537 IES en 2018, corresponden a la red privada 2.238 (88,2%) y solo 299 (11,8%) a la red pública. Siendo que de ese 11,8% de IES públicas, corresponden a la administración federal 4,3%, estadual 5,0% y municipal 2,4% (BRASIL, 2019b, p. 7).

Dentro de las IES privadas, predominan las facultades (86,2%). Dentro de las IES públicas, la mayoría son facultades (139), seguidas de las universidades (107), de los Institutos

¹⁴⁸ Los centros universitarios se diferencian de las universidades porque a pesar de ofertar varios cursos de graduación no consiguen atender a todas las áreas del conocimiento, por su parte las facultades se caracterizan por ofrecer incluso un solo curso, mientras que los institutos federales y cefets ofertan principalmente cursos profesionales tecnológicos.

¹⁴⁹ La distribución de sus matrículas para la gestión 2015, año con la última gestión completa del gobierno del PT, era de 53,2% para universidades, 28% en facultades, 16,9% en centros universitarios y 1,8% en Institutos Federales y Cefets, contrarrestando la mayor oferta institucional asentada en facultades (83, 2%) y en menor medida universidades (8,2%) centros universitarios (6,3%) y en Institutos Federales y Cefets (1,7%) (BRASIL, 2018a, p. 12-14), observándose un incremento significativos de los centros universitarios. Asimismo. de un total de 2.364 IES, corresponden a la red privada 2.069 y solo 295 a la red pública, Asimismo, según su administración las IES públicas pueden depender de tres niveles, distribuyéndose en 107 IES en la red federal, 120 en la estadual y 68 en la municipal (BRASIL, 2018a, p. 12).

Federales y Cefet (40) y de los centros universitarios (13). Asimismo, las IES públicas pueden depender de tres niveles, distribuyéndose en 110 (36,8%) IES en la red federal, 128 (42,8%) en la estadual y 61 (20,4%) en la municipal (BRASIL, 2019b, p. 7-8).

En cuanto a la matrícula en educación superior según administración, en Brasil acontece un fenómeno particular distinto a otros países de la región, en el que los porcentajes de matrículas según tipo de administración pública o privada se invierten con respecto a la matrícula de educación en nivel Medio, pasando de 84,6% en nivel Medio público a ser solo 26,7% en la educación superior pública en la gestión 2018 (BRASIL, 2019a, p. 7).

Otra característica particular de la educación superior que atañe a toda la sociedad brasilera es su tasa de la población entre 25 y 64 años que ha concluido un curso de educación superior en el nivel de graduación, que en 2018 apenas alcanza a un 17% (BRASIL, 2019a, p. 7), constituyéndose en una de las más bajas de la región latinoamericana. Asimismo, la tasa de su población entre 25 y 34 años que posee educación superior (doctorado, maestría, graduación, secuencia de formación específica) en 2018 solo llega al 21%, siendo la más baja de la región según los datos de la OCDE (BRASIL, 2019a, p. 8).

Es preciso resaltar que en la última década, la tasa de población entre 25 y 34 años que posee educación superior creció en 10%, yendo de 11% en 2008 a 21% en 2018 (BRASIL, 2019a, p. 8). Buena parte de esta mejora se debe a las políticas públicas de educación superior implementadas desde las últimas dos décadas. No obstante, el acceso a la educación superior en 2017 aún era limitado, ya que solo el 21% de la población entre 19 y 28 años estaba matriculado en cursos de educación superior (BRASIL, 2019a, p. 13).

Asimismo, es posible ver que durante la primera década del actual siglo esta matrícula en modalidad presencial se ha duplicado (ECKERT; MARTINS, 2016, p. 106-107), yendo aproximadamente de 2.694.245 en 2000 a 5.923.838 millones en 2012, a 8.027.297 en 2015 y a 8.451.748 en 2018 (INEP, 2012, 2018a, 2019b) y a , con un énfasis creciente de la educación superior privada, aumentado significativamente desde 1997 (ECKERT, et al., 2007), conjuntamente con el crecimiento de IES privadas, sector que como adelantamos cobija a la mayor parte de los estudiantes.

Cuando se observa a la educación superior brasilera, tal vez el caso que más sorprenda es el dramático problema del acceso a la educación pública.

Por una parte, el sistema de educación superior se constituyó durante su expansión en dos redes, una pública y otra privada, a consecuencia del descompás entre el crecimiento de la demanda y la limitada oferta de cupos en las instituciones públicas, formalizándose esta estructura en dos redes, tanto en la Constitución de 1988 como en la LDBEN de 1996 (ECKERT;

MARTINS, 2016), redes que se mantienen hasta la actualidad con esta desproporción de oferta. De hecho, en 2015 la desproporcional oferta de cupos de graduación se encuentra fundamentalmente en el sector privado, que detenta el 91,0% (7.767.039) de las mismas (INEP, 2018a, p. 18).

Por otra parte, como producto de las tendencias de eficiencia en las políticas educativas, se tiene instalado un selectivo proceso de ingreso a las instituciones de educación superior públicas, mediante vestibulares con testes sofisticados y de alta dificultad para ciertos sectores de la población, que restringen la entrada de las clases populares y no blancas, bajo el presupuesto de alcanzar niveles de calidad. Principalmente en la IES federales donde el 76,6% de sus ingresantes de modalidad presencial en 2015 entro mediante el ENEM, frente a un 18,7% de las IES estatales y a un 19,8% en las IES privadas (INEP, 2018a, p. 29). De hecho, considerando a todas las IES, en la transición de la primera a la segunda década del siglo, aún se evidencia que existen cursos (entre otros, medicina, odontología, arquitectura, ingenierías, veterinaria, agronomía) con predominio exclusivo de aglomerados de raza blanca y de sectores con perfiles socioeconómicos altos (RISTOFF, 2013, MOREIRA, 2017). Complementariamente, es importante denotar que esta situación ha fomentado la gestación de un amplio sector privado de servicios que ofrecen la preparación para las pruebas de los vestibulares y de selección de ingreso para los cursos de las IES públicas.

En este sentido, el desequilibrio en la distribución de matrícula a favor de la administración privada deviene no por la elección de los estudiantes, sino por la poca oferta de cupos en la IES públicas, que a su vez traen una consiguiente selectividad bastante excluyente para las clases desfavorecidas.

A su vez la educación superior se caracteriza por tener la mayoría de sus matrículas de graduación en el turno nocturno (ECKERT; MARTINS, 2016, p. 106-107), que alcanzarán en 2015 a un total de 62,2%, siendo un mayoría con 71,8% en la red privada, aunque también signifiquen buena parte de la matrícula de la red pública alcanzando a 36,5% de esta, principalmente en la red municipal (75,3%) y estadual (40,9%) y en menor medida en la federal (30,3%) (INEP, 2018a). De hecho existe una tendencia a que la matrícula nocturna decrezca en el ámbito privado y aumente en el público.

Con la promulgación de la LDBEN se iniciaran una significativa restructuración en la educación superior, en la que “el Estado asumió un papel destacado en el control y en la gestión

de política para el sector, sobre todo por medio de los mecanismos de evaluación y de financiamiento” (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 73, traducción nuestra)¹⁵⁰.

De hecho se realizaron varias acciones en este ámbito durante todo el gobierno de Cardozo, aunque varias de estas gestiones comenzaron a ser objeto de cambios importantes en el gobierno siguiente (CATANI; OLIVEIRA, 2007), sin embargo, la gestión del presidente F. H. Cardozo dejó una estructura jurídica, política y económica de la educación superior orientada con una tendencia a favorecer al sector privado, que suministro su relativa continuidad en el gobierno de Lula (NEVES, 2011, p. 234-235).

Atendiendo a esta demanda social, de acceso, como también de oferta de cursos de educación superior, el gobierno de Lula desarrolló substantivas políticas públicas para la expansión de la educación superior durante la década de 2000. En un documento oficial sobre el plan de desenvolvimiento de la educación, el ministro de educación brasileiro Fernando Haddad, advertía que se habían creado falsas oposiciones dentro de una visión fragmentada de la educación, de entre las cuales la oposición entre la educación básica y educación superior era la más indeseable y sirvió como argumento para asfixiar el gasto en la red federal de educación superior reduciendo en una década al 50% de su presupuesto, deviniendo en la insuficiencia de la oferta pública (BRASIL, 2007, p. 8).

Una de las más significativas y polémicas acciones para la inclusión en la expansión de la educación superior fue el Programa Universidad para Todos (PROUNI) desde 2005, orientado al mayor acceso de estudiantes de bajos ingresos económicos que estudian en escuelas públicas, concedía becas de estudio para el curso completo de graduación en IES privadas así como también becas parciales, mediante un acuerdo que a cambio liberaba de impuestos a estas instituciones. Según el reporte del Sisprouni de 18/12/2018 rescatado del Portal del MEC, el total de bolsistas que atendió el PROUNI entre 2005-2º/2018, alcanzó solamente a 2.474.435 estudiantes. Complementariamente, vale señalar con base en este mismo reporte, que del total de los bolsistas del PROUNI entre 2005-2º/2018, 18% (442.798) eligieron la modalidad a distancia y 82% (2.031.637) la presencial.

Asimismo, aunque muchas de estas becas correspondieron a la formación inicial de profesores, por otra parte, con base en un otro reporte del Sisprouni de 18/12/2018 rescatado del Portal del MEC, resulta relevante denotar que del total de bolsistas que atendió el PROUNI entre 2005-2º/2018, solo el 1% (16.624) de los becarios fueron profesores de educación básica pública, mientras que los demás becarios alcanzaban al 99% (2.457.811).

¹⁵⁰ “o Estado assumiu um papel destacado no controle e na gestão de política para o setor, sobre todo por médio dos mecanismos de evacuação e de financiamento”.

Subsecuentemente, es importante denotar la existencia del programa Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES) creado desde 2001, dependiente del Fondo de Financiamiento para el Desarrollo de la Educación (FNDE) desde 2010, que otorga préstamos con intereses anuales, que correspondían a 3,4% en 2010 saltando a 6,5% en 2015, con el fin de ayudar también al acceso y a la permanencia de los estudiantes con bajos ingresos económicos en la educación superior, en cursos ofertados en las IES del sector privado, priorizándose los cursos mejor evaluados por el sistema público de evaluación de las IES. Asimismo este programa priorizaba en un 70% cursos en áreas que eran consideradas prioritarias como salud, ingenierías y la educativa, de hecho se promovía la matrícula tanto en curso normal superior, todas las licenciaturas y en las de pedagogía¹⁵¹ (BRASIL, 2018c, p. 30).

En suma, entre 1999 y 2009 fueron formalizados 564 mil contratos, mientras que entre 2010 a 2017 se alcanzó a 2,55 millones de contratos, cifras que fueron en crecimiento principalmente desde 2012 alcanzando un pico en 2014 con 733 mil nuevos contratos. Asimismo, en 2017 la cantidad de estudiantes nuevos en el FIES superaba a los estudiantes de las universidades públicas (BRASIL, 2018c, p. 30).

Fue de esta forma que las políticas educativas públicas promovieron el mantenimiento y la ampliación de la matrícula en IES del sector privado. No obstante, esta vía permitió a una grande proporción de estudiantes acceder a la educación superior, en buena parte de forma gratuita. De hecho fue una medida de carácter inmediato, dadas las condiciones estructurales estatales reducidas para brindar una oferta en educación superior acorde a la demanda de este tiempo.

Complementariamente también se creó el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) con el objeto de ampliar la oferta de educación superior en IES públicas para mejorar la garantía en el acceso. Mediante este programa se crearon varias universidades, principalmente múltiples campus universitarios tanto en universidades federales como principalmente estatales, ubicados generalmente en áreas rurales o intermedias.

No obstante de sus avances en el acceso, existen cuestionamientos de fondo a la calidad de los cursos y principalmente al apoyo del sector estatal al sector de IES privadas. Algunos

¹⁵¹ Desde el segundo semestre de 2016 el porcentaje de cursos prioritarios fue disminuido a 60%, asimismo se redistribuyeron sus porcentajes constituyentes internos, que eran de 45% para salud, 35% ingeniería y 20% educación, quedando en 50%, 40% y 10% respectivamente (BRASIL, 2018c, p. 26). Como se observa el sector educativo fue el más afectado reduciéndolo a la mitad. Consiguientemente, este 10% destinado a educación pasaba a redistribuirse en 25% para las áreas de Física, Química y Lengua extranjera, 25% para Sociología, Artes y Filosofía, 15% para Geografía, Historia y Portugués, 15% para Pedagogía y Normal Superior y 55 para las demás licenciaturas (BRASIL, 2018c, p. 26).

análisis críticos señalan que “el PROUNI pareció ser más un proyecto para salvar las IES privadas de la crisis, de expansión de la red privada, de que realmente ‘democratizar el acceso’. Más aún creo el precedente de crear cupos públicos en instituciones privadas” (SIQUEIRA, 2011, p. 229, traducción nuestra)¹⁵², a través de la renuncia fiscal, bajo el discurso de que “el gobierno no tiene como expandir la red pública en la dimensión necesaria” (SIQUEIRA, 2011, p. 230)¹⁵³. Como señala Siqueira (2011, p. 233, traducción nuestra)¹⁵⁴:

Tal expansión de cursos en el sector privado por un lado atiende a los intereses de ampliación de lucro de los empresarios de la educación, fortaleciendo la perspectiva de la educación como un sector privilegiado para la explotación y expansión del capital y, por otro, cumple con la función de forjar el consenso en la sociedad, visto a estar supuestamente atendiendo a las ‘demandas’ de la población (...)

Asimismo, en una vista retrospectiva, Pochmann (2019)¹⁵⁵ nos advierte de una profunda consecuencia de la política de apoyo público a la educación superior privada, puesto que desvalorizo la institucionalidad de educación superior pública y en última instancia el apoyo de la población hacia lo público.

Ante las críticas al PROUNI, el gobierno del presidente Lula de su segundo mandato, comenzó a crear varias IES públicas federales y principalmente nuevos campus en universidades ya existentes (SIQUEIRA, 2011, p. 246-247).

A pesar de que durante la segunda mitad de la década de 2000 el perfil del estudiante de la universidad brasilera se fue tornando menos blanco y popular (RISTOFF, 2013), las desigualdades aún persisten. En este horizonte, durante el gobierno de la presidenta Dilma, se llevó adelante otra acción de discriminación positiva, con el objeto de aproximar la distribución de la matrícula en las universidades federales según procedencia socioeconómica y racial a su distribución en la sociedad en general, mediante la promulgación de la denominada ‘Ley de Cuotas’ N° 12.711 de 2012. De esta forma se instauró un 50% de los cupos reservados para los estudiantes que provinieran de las escuelas públicas y dentro de ese 50%, la mitad (25%) destinada a estudiantes con un perfil socioeconómico de bajos ingresos hasta un 1,5 salario mínimo. Asimismo, dentro de este 50% se preveía un porcentaje para cuotas raciales para estudiantes que se auto declarasen negros, pardos e indígenas.

¹⁵² “o PROUNI pareceu ser mais um projeto para salvar as IES privadas da crise, de expansão da rede privada, do que realmente “democratizar o acesso”. Mais ainda criou o precedente de criar vagas públicas em instituições privadas”.

¹⁵³ “o governo não tem como expandir a rede pública na dimensão necessária”.

¹⁵⁴ “Tal expansão de cursos no sector privado por um lado atende aos interesses de ampliação de lucro dos empresários da educação, fortalecendo a perspectiva da educação como um setor privilegiado para a exploração e expansão do capital e, por outro, cumpre com a função de forjar o consenso na sociedade, visto estar supostamente atendendo às “demandas” da população (...)”.

¹⁵⁵ Conferência proferida en el Seminario Nacional de Sociología & Política da UFPR, Curitiba, 2019.

A decir de Ristoff (2013, p. 6), esta ley fue tímida al poner como límite al 50%, teniendo en cuenta que los estudiantes matriculados en la red pública de educación media alcanzaba en ese momento al 87%.

No obstante, según un reciente estudio, los estudiantes provenientes de escuelas públicas matriculados en universidades públicas federales en 2018 alcanzaban al 64,7%, los estudiantes auto declarados negros ascendían al 51,2% y los provenientes de ingresos bajos de hasta uno y medio salario mínimo per cápita llegaban al 70,2% (ANDIFES, 2018, p. 231).

Asimismo, los datos entre 2001 y 2015 informaban de una mayor inclusión de estudiantes provenientes de hogares con ingresos medios y bajos en las matriculas del total de educación superior, que en el caso de los hogares con ingresos hasta dos salarios mínimos pasaron del 16,81% en 2001 al 67,58% en 2015, así como los estudiantes negros (*pardos y pretos*) que se incrementaron de 21,9% en 2001 a 33,7% en 2015 (OLIVEIRA, 2019).

Entre otras de las acciones relevantes en la promoción de la educación profesional técnica y tecnológica, cabe resaltar la creación del Sistema de Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFETs) en 2007 (Decreto N° 6095/2007), con el objeto de ampliar la oferta para la educación técnica y tecnológica de nivel medio y superior, en los antiguos Institutos Técnicos. Asimismo, se amplió los niveles de su oferta abarcando ahora a todos los niveles y modalidades de la educación profesional desde Medio hasta la Pos Graduación (Decreto 5.154/2004 y Ley 11.74/2008), con el fin de volver a articular la educación técnica a la educación de nivel Medio que habían sido segmentadas desde 1997 en modalidades concomitantes o subsecuentes/secuenciales (Decreto N° 2208/1997). Estableciéndose consiguientemente la red de Institutos Federales en 2008 (Ley N° 11.892/2008), que a su vez atendió a varios de los planes y programas educativos, tanto en la enseñanza, pesquisa y extensión, entre otros a los de formación inicial (Licenciaturas en Pedagogía) y continua de profesores (TELES, 2019)¹⁵⁶.

No obstante, este crecimiento no significó grande mudanza en las proporciones de la matrícula de educación profesional de nivel medio (integradas, concomitantes o subsecuentes) según administración, que en 2007 era de 49,6% en la red privada y 50,3% en la red pública y que respectivamente, en 2013 era de 47,9% y 52,0% (BRASIL, 2014, p. 30). Aunque con un margen

¹⁵⁶ De hecho, la creación de Institutos Federales creció de 119 en 2002 a 568 en 2016, de los cuales durante la gestión del presidente Lula entre 2003 y 2010 se crearon 201, mientras que con la presidenta Dilma fueron 247 institutos nuevos (TELES, 2019). Asimismo, la matrícula total de educación profesional técnica en nivel medio creció entre 2008 y 2015 en un 61%, yendo de 1,12 a 1,82 millones de inscritos (TELES, 2019). Valga complementar que los IF se convirtieron en núcleos institucionales importantes de las regiones distantes donde se ubicaron, asimismo, los resultados en la prueba PISA 2015 de los estudiantes de educación básica de la red federal de IF alcanzaron evaluaciones altas por encima de la media nacional y más cercanas a las de otros países desarrollados (TELES, 2019). Es decir que la repercusión de los IF es substantiva en términos de calidad educativa y de impacto social en las localidades donde realizan sus actividades.

pequeño, si se logró mantener el predominio de la matrícula en la red pública. Es decir, que una vez más, a pesar de los avances, las políticas públicas educativas no alcanzaban a afectar significativamente al sector privado.

Asimismo, en 2006 se procedió la creación de la Universidad Abierta del Brasil (UAB) para la educación superior a distancia, en buena parte, con el objeto de promover la formación de profesores de la educación básica, principalmente para atender las demandas de regiones alejadas de las IES que ofertan la formación para el magisterio de educación básica. De esta forma se dio inicio a un crecimiento significativo de las matrículas de educación superior en esta modalidad, que como veremos en el siguiente apartado, tendrá un significativo efecto en la oferta y demanda de licenciaturas.

Por último, resulta importante hacer referencia al Examen Nacional de Enseñanza en el nivel Medio (ENEM), que aunque creado en 1998 como una prueba nacional de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de nivel medio, administrada por el INEP, una institución autárquica, esta prueba paso desde 2004 a ser también usada a nivel nacional, entre otras modalidades, como una de las pruebas para el ingreso a las graduaciones en varias de la IES públicas, mediante el Sistema de Selección Unificada (SISU). Asimismo, esta prueba se convertiría en el requisito básico para acceder a las becas del PROUNI y a los préstamos del FIES.

Complementariamente, es importante señalar que la prueba del ENEM ha alcanzado una grande centralidad en varias dimensiones de la educación brasilera, ya que al constituirse una modalidad de acceso a la educación superior influencia en parte la orientación de los contenidos curriculares de hecho del nivel medio. Por otra parte, un indicio de esta centralidad, es que las escuelas privadas de educación de nivel medio usan como propaganda de la calidad de sus servicios, a la cantidad de sus estudiantes graduados que ingresan cada gestión mediante el ENEM a universidades públicas de prestigio. Resulta relevante observar que existe una asociación entre la enseñanza de nivel medio y el acceso a la educación superior. De hecho en 2018, 67,1% de estudiantes de las universidades federales entraron mediante el ENEM/SISU, una cifra que vino aumentando en 18,1% en el último quinquenio (ANDIFES, 2018, p. 231).

3.4.4 Las licenciaturas como parte de la educación superior brasilera

En lo que respecta a la formación de profesores de educación básica, cabe señalar que esta formación inicial acontece en las IES públicas y privadas, sean en Institutos Normales Superiores, Universidades o Institutos Tecnológicos.

Las matriculas en cursos con grado de licenciatura alcanzan a 1.471.930, representando el 18,6% de un total general de matrículas de graduación de 8.027.287 en 2015 (BRASIL, 2018a, p. 21-22). De hecho, esta matrícula ha tenido un crecimiento significativo desde inicios de este siglo, pasando de 659.172 en 2001 a 1.524.329 matriculados en 2016 (GATTI, et al., 2019, 110-111). Como señalan Gatti et al. (2019, p. 110-11, traducción nuestra)¹⁵⁷:

De ese crecimiento, en parte imputado a las políticas de gobierno que deliberadamente ampliaran, diversificaran y, en medida significativa, subsidiaran la oferta de cursos superiores en el campo de la Educación, resulta que actualmente el total de las matriculas en los cursos de licenciatura llega a cerca del 70% de los profesores en ejercicio en la educación básica. Ciertamente por fuerza de las nuevas exigencias legales de la formación para la docencia en los años iniciales de la escolaridad, de entre los cursos de licenciatura los que más tienen crecido son los de Pedagogía.

Asimismo, las autoras continúan señalando que en la primera década del siglo, entre 2001 y 2011 ocurre:

El grande boom de las matrículas en Pedagogía (...), en que la proporción de estudiantes aumenta 164%, al paso que el crecimiento de alumnos en el conjunto de las licenciaturas es del orden de 104%. En la segunda década el crecimiento se enfría nítidamente, tanto en el cómputo general de las licenciaturas, cuanto en los cursos que preparan docentes para los años iniciales de la educación básica (13% y 16% respectivamente entre 2011-2016) (GATTI, et al., 2019, p. 112, traducción nuestra)¹⁵⁸.

Por su parte, si tenemos en cuenta la dependencia administrativa, se observa que la mayoría de las matrículas de licenciatura con un total de 1.524.329 en la gestión 2016, se encontraban en IES privadas alcanzando a un 62,0% (944.748), mientras que en las IES públicas solo se llegaba a 38% (579.581) (BRASIL, 2016).

Si vemos la oferta de las licenciaturas en 2015, esta es mayor en la modalidad presencial con 7.629 cursos frente a 625 en la modalidad a distancia. En distinta distribución, las matrículas en cursos de licenciaturas en 2015 (1.471.930), se encuentran principalmente en la modalidad presencial con 906.930 (62%), frente a una significativa cantidad de 565.000 (38%) matrículas a distancia (BRASIL, 2018a, p. 21).

A su vez, las matriculas de licenciatura para la gestión 2015, representan el 13% (906.930) del total de las matriculas de graduación en la modalidad presencial (6.633.545), mientras que las

¹⁵⁷ “Desse crescimento, em parte imputado às políticas de governo que deliberadamente ampliaram, diversificaram e, em medida significativa, subsidiaram a oferta de cursos superiores no campo da Educação, resulta que atualmente o total das matriculas nos cursos de licenciatura chega a cerca do 70% dos professores em exercício na educação básica. Certamente por força das novas exigências legais da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade, de entre os cursos de licenciatura os que mais tem crescido são os de Pedagogia”.

¹⁵⁸ “O grande boom das matrículas em Pedagogia (...), em que a proporção de estudantes aumenta 164%, ao passo que o crescimento de alunos no conjunto das licenciaturas é da ordem de 104%. Na segunda década o crescimento se enfría nitidamente, tanto no cómputo general das licenciaturas, quanto nos cursos que preparam docentes para os anos iniciais da educação básica (13% y 16% respectivamente entre 2011-2016)”.

matriculas de licenciatura dentro del total de matrículas en la modalidad a distancia (1.393.752) representan el 40% (565.000) de las mismas (BRASIL, 2018a, p. 21-22). En este sentido, cabe resaltar que las licenciaturas significan casi la mitad de la matrícula de la modalidad a distancia de todas las graduaciones, una tendencia que continua a crecer al menos desde 2013.

Complementariamente cabe resaltar que la mitad de la matrícula en las licenciaturas en 2016 se encuentra en turno nocturno (GATTI, et al., 2019, p. 118).

Observando a la cantidad de concluyentes de los cursos de licenciatura para la gestión de 2017, a partir de un reporte de elaboración propia en la Plataforma Freyre del ministerio de Educación en 2019, tenemos que 107.798 (42%) de los concluyentes provienen de la modalidad a distancia, mientras que 145.258 (58%) devienen de la modalidad presencial.

Asimismo, la mayoría de los concluyentes de las licenciaturas provienen de IES privadas, tanto en la modalidad presencial (54%), como en la de a distancia (91%), principalmente de Facultades, que como señala Dourado (2016, p. 29, traducción nuestra)¹⁵⁹ son “instituciones de bajo prestigio académico”.

Además, es preciso denotar que las proporciones de concluyentes de licenciaturas según la modalidad o según la dependencia administrativa, no han variado significativamente desde 2009 a 2017. Cabe resaltar que en 2017, la mayoría de los concluyentes de licenciaturas en IES públicas, proceden tanto en modalidad presencial (53 %) como a distancia (57%), de las universidades federales que viene incrementándose progresivamente, pasando desde 19.756 en 2009 a 34.656 en 2017, logrando revertir la predominancia que tenían las IES estatales en 2009 con cerca del 55% y el 81% de las modalidades presencial y a distancia respectivamente. No obstante, en 2017 todavía las IES públicas estatales tienen el 42% de la modalidad presencial y el 41% a distancia. Complementariamente, es preciso denotar como señala Barreto (2011, p. 42, traducción nuestra)¹⁶⁰, que “la excelencia académica se ha concentrado históricamente en las universidades federales, más son las estatales, también de creación más reciente y con menor experiencia de enseñanza y pesquisa, las que más se han ocupado de la formación de profesores”, situación que como observamos, viene cambiado lentamente, al menos desde 2006 a la actualidad.

Por último, es importante reseñar que en el nuevo contexto de las políticas educativas y de formación de profesores orientadas a la desregularización, la ANPED ha emitido un posicionamiento el 19 de octubre de 2019, denominado ‘Una formación formateada’ (ANPED,

¹⁵⁹ “instituições de baixo prestígio acadêmico”.

¹⁶⁰ “a excelência acadêmica se há concentrado historicamente nas universidades federais, mais são as estaduais, também, de criação mais recente e com menor experiência de ensino e pesquisa, as que mais tem se ocupado da formação de professores”.

2019), solicitando el archivo de las nuevas propuestas curriculares para la formación de profesores, mismo que refleja con bastante genuinidad la situación de la privatización de la formación de profesores, que amenaza con fortalecerse aún más con las nuevas directrices curriculares nacionales de formación de profesores, que reducirían hasta 400 horas significativas del currículo de Formación/Complementación Pedagógica para no licenciados y profesores de educación técnica de nivel medio, concediendo su convalidación por la comprobación de experiencias y formaciones prácticos-pedagógicas anteriores, cuestionando:

¿A quién interesa esa celeridad? ‘sea un profesor en 6 meses. Formação Pedagógica & Segunda Licenciatura. 100% on line. R\$ 2.499,00 + matrícula. Em hasta 18X’. El anuncio, que circulo en las redes sociales, mas también pueden ser vistos similares por las calles de las pequeñas ciudades y avenidas de las grandes metrópolis brasileiras, escancaran como la formación de profesores está a la venta y amenazada de tornarse un grande mercado (ANPED, 2019, s/p, traducción propia)¹⁶¹.

3.4.4.1 Las licenciaturas en pedagogía

Por otra parte, las matriculas de licenciaturas en pedagogía representan a un 44,0% (679.539) del total de matrículas en los cursos de licenciaturas, que durante la gestión 2016 alcanzaban a 1.524.329 (BRASIL, 2016).

Consiguientemente, las matrículas en el curso de licenciatura en pedagogía representa el 81,4% (553.036) del total de las matriculas de licenciatura en IES privadas y 18,6% (126.503) en el sector público (BRASIL, 2016). De hecho aunque ya existía una diferencia aproximada de 10% a favor de la IES privadas en 2001, esta brecha se ha incrementado significativamente durante los últimos quince años (GATTI, et al., 2019, 113).

Complementariamente, cabe señalar que el curso de licenciatura en pedagogía se encontraba como el tercer curso con mayor matrícula (655.813) en 2015 y el de licenciatura en educación física era el décimo tercero (167.668) (BRASIL, 2018a, p. 23). Asimismo, el curso de la licenciatura en pedagogía se encontraba en el segundo lugar de los cursos con mayores concluyentes, alcanzando a 122.986 en 2015 (BRASIL, 2018a, p. 34).

A su vez la mitad del total de la matrícula de licenciaturas en pedagogía se encuentra en el turno nocturno (GATTI, et al., 2019), como lo es también la situación de una gran parte de la educación superior en general y principalmente en el sector privado.

¹⁶¹ “¿A quem interessa essa celeridade? ‘seja um professor em 6 meses. Formação Pedagógica & Segunda Licenciatura. 100% on line. R\$ 2.499,00 + matrícula. Em hasta 18X’. El anuncio, que círculo nas redes sociais, mas também podem ser vistos similares pelas ruas das pequenas cidades e avenidas das grandes metrópoles brasileiras, escancaram como a formação de professores está à venda e ameaçada de tornar-se um grande mercado”.

3.5 CONSIDERACIONES FINALES

3.5.1 Entre varias agendas de formación de formación de profesores

Es posible identificar de manera panorámica, que en general las agendas de regulación, desregulación y justicia social también se encuentran presentes en las experiencias de ambos países.

Las políticas de regulación de la formación de profesores en el caso brasileiro vinieron desplegándose progresivamente a lo largo de las últimas dos décadas, con una relativa concatenación, cualificando los programas de formación inicial mediante parámetros curriculares mínimos, principalmente en instituciones públicas, a la vez que también se vino caminando con rumbo a una mayor profesionalización de todo el magisterio en servicio, no solo en nivel de licenciatura, sino también pos gradual. Por su parte, la formación de profesores boliviana retomo y consolida su regulación mediante una nueva institucionalidad de formación, las ESFM, que a su vez fue incrementando su selectividad de ingreso a causa de una amplia demanda, así como con una nueva legislación educativa, que establecen parámetros más elevados de formación para la formación inicial de profesores, así como para profesores en servicio.

Por su parte, la agenda de desregulación tuvo mayores avances en el caso brasileiro, principalmente con la masificación de la oferta de la modalidad de educación a distancia y a su vez con el incremento contante de su matrícula, mientras que por otra parte, la oferta en instituciones de formación privadas consolida su mercado al detentar la mayor parte de las matrículas. La experiencia boliviana, por sus características monopólicas normalista y estatal, no abrió campo para la formación en instituciones privadas, es más se fortalecieron los espacios de oferta de licenciaturas en las ESFM, cerrando definitivamente la oferta en universidades públicas y privadas.

En cuanto a la agenda de justicia social, esta fue implementándose en los dos países con similares intensidades aunque con modos diferenciados. La política de cupos para aglomerados étnicos y de recursos socioeconómicos escasos, así como las polémicas políticas de financiamiento de licenciaturas en instituciones de formación privadas, fomentaron un camino hacia la lucha contra las desigualdades sociales, más aún restan amplios desafíos. Por su lado, la oferta boliviana incrementa la cantidad de instituciones de formación de profesores mediante la creación de sedes de la ESFM que se ubican en localidades rurales distantes, asimismo, se universaliza la formación bilingüe en lenguas indígenas para toda la formación inicial así como de profesores en servicio. Además se unificó la formación de profesores para el área urbana y rural

en una formación única intentando revertir sus desigualdades institucionales y pedagógicas, así como se insertaron cuotas para indígenas y jóvenes de áreas rurales en los procesos de ingreso.

3.5.2 Entre un modelo unificado y la diversificación de la formación de profesores

Por una parte, la unificación de las normales en la nueva institucionalidad de las ESFM ha hecho con que se pasen a ofertar graduaciones para actuar como profesor en la educación regular con un currículo único a nivel nacional, lo que ha estabilizado las diferencias históricas entre las trayectorias de las normales, como hemos señalado, principalmente unificando la bifurcación entre normales urbanas y rurales. Asimismo, se ha expandido la educación intercultural bilingüe que había caracterizado solo a ciertas normales y a la oferta de sus graduaciones específicas en la reforma educativa de los noventa, haciendo con que esta característica pase a ser un rasgo transversal a todas las nuevas ESFM y a sus graduaciones.

Por otra parte, la formación de profesores brasilera mantiene excepcionalmente una diversificación de la formación en licenciaturas para educación regular, mediante la oferta de licenciaturas en educación del campo y con las licenciaturas en educación indígena, así como también las licenciaturas en general mantienen un relativo margen de autonomía curricular, aunque dentro de las directrices curriculares nacionales.

De esta forma, vemos que por un lado, la formación de profesores boliviana se dirige a hacia una homogeneización institucional y curricular de la oferta de sus graduaciones en la ESFM, mientras que en el caso brasilero aún se mantiene el rumbo que se ha tomado desde finales de los noventa con dirección a caracterizar diversas graduaciones de acuerdo a los contextos y a las modalidades de enseñanza en los que se van a desenvolver sus actuaciones, principalmente entre el área rural y urbana.

Es decir que por un lado, vemos la presencia de una mayor regulación, más con el propósito de homogeneizar con miras a frenar las desigualdades socio-regionales y a expandir un proyecto para indianizar a la nación, acciones que también pueden ser clasificadas como políticas de formación docente para la justicia social. Mientras que por el otro lado, el camino tomado hacia la diversificación y adecuación a los contextos regionales y culturales se encuentra también en una voluntad de implementar políticas de formación docente para la justicia social, al conceder mayor margen a las localidades y a modalidades educativas diferenciadas.

Asimismo, la nueva institucionalidad única de formación de profesores en las ESFM bolivianas, implica en gran medida una institucionalidad común, mientras que a pesar de que las licenciaturas en pedagogía brasileras se encuentren cobijadas en las facultades de educación, las

licenciaturas en las demás especialidades se encuentran dispersas en las diversas facultades correspondientes a las facultades que cobijan sus disciplinas académicas, siendo parte de estas facultades y carreras en la forma de una modalidad alterna a las graduaciones académicas. Una cuestión que tendrá que ver con la mayor articulación entre la formación de profesores de educación regular y la institucionalidad universitaria.

3.5.3 Entre la institucionalidad magisterial y universitaria

Por un lado, podemos observar un sistema estatal de formación de profesores único, nacional, monopólico, alterno al universitario, mientras que por otro lado, vemos a un sistema de formación de profesores universitario aunque principalmente privado. A su vez, académicamente diversos, con tendencias por una parte, a la cultura magisterial en el caso boliviano y por otra, a la cultura universitaria brasilera con preponderancia en la formación específica profesional antes que pedagógica y viceversa respectivamente.

Teniendo el presupuesto de que la influencia de la cultura universitaria en cuanto articulada a la escuela básica, puede generar un ambiente propicio para la mayor calidad en la formación académica de los formadores de profesores (PERRENOUD, 2008), nos es posible denotar algunas características objetivas de la institucionalidad universitaria que parecieran fortalecer este presupuesto.

Por ejemplo, teniendo en cuenta que en el caso brasilero, según la LDBEN, al menos el 30% del personal docente universitario tiene que ser graduado en nivel de doctorado, esta situación contribuye potencialmente a la calidad académica, aunque en última instancia, cabría la posibilidad de ver si esas cualificaciones pos graduales garantizan una sofisticada formación pedagógica, un debate antiguo y siempre abierto sobre las tensiones entre la vertiente pedagógica o disciplinar en la formación de profesores de educación superior.

Asimismo, la pluralidad académica en las instituciones universitarias posibilita una extensa y diversa oferta de disciplinas electivas en la graduación de la modalidad de Licenciatura en las instituciones universitarias frente a una reducida o inexistente oferta de electivas en las ESFM administradas bajo dependencia de los ministerios de educación.

Por otra parte, tanto en el caso boliviano como en el brasilero, son las universidades públicas las que producen la mayor parte de la investigación científica, por lo tanto la asociación de la formación de profesores a la institucionalidad universitaria potencia la formación de los estudiantes de profesores en la pesquisa académica en cada una de las áreas y disciplinas del conocimiento, incluida la pedagógica.

Por otra parte, es posible sostener la hipótesis, a continuar siendo testada, de que la formación de profesores de educación regular en el nivel de educación superior en los dos casos y de forma general, están articuladas a la escuela regular, teniendo en cuenta que estas graduaciones prevén una parte considerable de prácticas profesionales de docencia en las escuelas públicas, durante parte del curso.

Cabe resaltar al programa brasileiro de iniciación a la docencia PIBID, que ofrece una estancia en las prácticas iniciales a los estudiantes de los primeros años de graduación con el objeto de incentivar la carrera magisterial, en las que pueden participar de proyectos pedagógicos durante dos gestiones, una experiencia mucho mayor con respecto a los periodos establecidos en los programas convencionales de las licenciaturas. Asimismo el programa denominado Residencia Pedagógica también promueve la estancia de prácticas supervisadas en escuela a los estudiantes que cursan la segunda mitad de su formación en las licenciaturas, promoviendo también la inserción laboral en el magisterio. Cabe resaltar, que ambos programas otorgan becas de dinero para todos los participantes, estudiantes y supervisores de ambas instituciones.

Por su parte, en el caso boliviano las prácticas se encuentran presentes desde los primeros años de estudios, mas solo tienen una duración prolongada en los últimos años de formación, aunque al depender las escuelas de formación de profesores del Ministerio de Educación, los vínculos burocráticos son establecidos con facilidad, a la vez que como adelantamos, existe un fuerte vínculo entre el currículo oficial de educación regular y los programas de formación de profesores en las ESFM, de hecho son casi exclusivamente formados para la pedagogía y didáctica del currículo oficial. Asimismo, históricamente existió una entrada casi directa a la carrera magisterial para los estudiantes de último grado de las Normales y en la actualidad, se garantizaría la inserción de todos los graduados como producto del discurso de regulación de la oferta y demanda de profesores.

En el caso boliviano, se suma a todo esto, las consecuencias que se han generado de la nueva orientación de la oferta de formación de profesores por el mercado de trabajo, que en cierta medida han desestabilizado la institucionalidad de cada una de las especializaciones, ya que estas pueden ofertar nuevas cohortes o no, según lo que dispongan los estudios del mercado de trabajo para cada nueva gestión. Por lo tanto, en algunas gestiones no existe una continuidad de los docentes de esas especialidades por que la especialidad no presenta nuevas cohortes, salvo excepciones en la que los docentes imparten disciplinas genéricas a otras especialidades o en el caso que imparten más de una disciplina.

Al menos queda abierta la tarea de continuar profundizando en las respectivas características de las formaciones según cada uno de los casos disciplinares, así como

institucionales particulares. Resulta sugerente profundizar sobre los detalles de los procesos históricos de transformación y fortalecimiento de la formación de profesores en licenciaturas universitarias en Brasil durante los inicios de los 2000, así como los de los noventa en los que se cuestionaba la formación de profesores extra universitaria, para pensar los debates que se instalaron en ese entonces. Una cuestión que nos podría ayudar para pensar esta transformación más reciente en el caso boliviano, que devino en una otra vertiente, fortaleciendo y reinventando a las normales.

3.5.4 La oferta, admisión y demanda de la formación inicial de profesores

Por una parte, como adelantamos, en el caso boliviano la oferta de la formación de profesores en general y de las especialidades en particular, ha pasado a ser orientada por el Ministerio de Educación en base a la oferta del mercado de trabajo, con el fin de insertar a todos los graduados en la carrera magisterial. Esta situación de cuasi fusión entre la formación y el empleo, que Perrenoud (1997, p. 95, traducción nuestra)¹⁶² denomina de “formación-casera”, contrariamente a lo que argumenta el gobierno, tiende a obstaculizar el mercado de trabajo, ya que sus certificaciones son restringidas para otros espacios laborales, además de que genera una estrecha dependencia estatal y la consiguiente restricción de libertades para los formadores de profesores. Asimismo, va en contra de una mayor selectividad, ya que esta se realiza solo en un momento de admisión de la formación inicial y no a lo largo del curso, puesto que se supondría que la demanda y la oferta entre la formación inicial y el mercado de trabajo estarían equilibradas. Además, la separación de la formación y el empleo, da mayor pluralismo a las instituciones y sus graduaciones. Como nos recuerda Perrenoud, (1997, p. 97)¹⁶³, “la formación de profesores solo tiene hipótesis de tornarse una fuerza de mudanza de la escuela si adquiere una mayor autonomía en relación al sistema, si se identifica más con las necesidades de los utilizadores y de los prácticos de lo que con las necesidades del poder que gobierna la escuela”.

Por otra parte, como observamos, tanto la oferta como la demanda de formación inicial de profesores en el caso brasileiro se encuentran afincadas en el sector de educación superior privado, principalmente en las instituciones denominadas de facultades. Asimismo, con una significativa presencia de las matriculas en la modalidad a distancia, que además va en aumento.

¹⁶² “formação-casera”.

¹⁶³ “a formação de professores só tem hipóteses de tornar-se uma força de mudança da escola se adquiere uma maior autonomia em relação ao sistema, se se identifica mais com as necessidades dos utilizadores e dos prácticos do que com as necessidades de poder que governa a escola”.

Esta situación se encuentra en parte asociada a la restringida oferta del sistema de educación superior público y a sus selectivos procesos de admisión.

En suma, por un lado, las políticas de regulación de la formación docente en el caso boliviano se constituyen con un énfasis de la presencia estatal, que monopoliza tanto la oferta de formación inicial, así como la entrada a la carrera magisterial pública, asimismo, las acciones para reorganizar las antiguas normales en las nuevas ESFM suponen en general una agenda de regulación fuerte.

Por otro lado, en el caso brasilero, se procedió a promover una agenda de desregulación permitiendo la instauración de la modalidad a distancia en la formación de profesores, asimismo, mediante el PROUNI principalmente y en menor medida por el FIES, se dio apoyo estatal a las instituciones de educación superior privadas. No obstante, simultáneamente también se estableció una agenda de regulación, que de entre otras, tiene como sus principales logros, a la promulgación de las directrices para los cursos de pedagogía en 2006, así como también a las recientes directrices para los cursos de licenciatura en 2015, con el objeto de establecer un parámetro nacional, asimismo es importante destacar el papel central que juega el PNE 2014 en esta agenda.

Con todo, el monopolio del ministerio de educación tanto en la oferta de la formación inicial, como en la entrada a la carrera magisterial, nos sugieren un debate acerca de las controversias entre poder tener el derecho a la elección de una graduación más allá de las expectativas inmediatas del mercado de trabajo y la restricción de ampliar la oferta.

Complementariamente, es importante denotar que la elección de la profesión de profesor asume una caracterización diferente sea, en un mercado de trabajo de una sociedad industrializada como la brasilera o en una sociedad poco industrial como la boliviana. En países con un desarrollo capitalista avanzado como en el caso brasilero, la oferta de trabajo formal en general es más diversificada y se encuentra principalmente en el sector privado, mientras que en países en vías de desarrollo y con una economía no industrializada la oferta de trabajo en el sector estatal alcanza proporciones significativas y una gran centralidad para la carrera profesional.

3.5.5 Organización disciplinar del conocimiento en las graduaciones

Por otra parte, resulta importante denotar que en el caso boliviano se mantiene una formación que prepara a los profesores en una formación multidisciplinar, es decir, que abarcan a varias disciplinas de una misma área de conocimientos en una misma graduación y que por tanto,

habilita a la docencia en varias disciplinas. Por ejemplo, se encuentran asociadas, física y química, filosofía y psicología, historia y ciencias sociales, biología y geografía física.

Por su parte, como adelantamos, en el caso brasilero, a pesar de que la mayor parte de las licenciaturas se realizan en especialidades disciplinares, aún se ofrecen graduaciones multidisciplinares en las modalidades de las licenciaturas en educación del campo e indígena y en el caso de algunas pocas formaciones en ciencias. Asimismo, por cómo se presenta la nueva organización curricular en la BNCC, esta promoverá al parecer una tendencia hacia las licenciaturas multidisciplinares.

3.5.6 Las licenciaturas como parte de la educación superior

Observando las licenciaturas en los dos países es posible denotar que la profesión de profesores de educación regular ha ido incrementando cada vez más su demanda, pero no así su oferta, en parte por las condiciones laborales que ofrece, que aunque medianas son atractivas para sectores de las clases populares.

Por el lado brasilero, la matrícula en licenciaturas representa alrededor de un 20% del total de la educación superior, consiguientemente las licenciaturas en pedagogía alcanzan aproximadamente a casi la mitad del total de las licenciaturas. Por el otro lado, las licenciaturas para actuar en el magisterio boliviano representan apenas un 2% del total de la matrícula en educación superior.

TABLA 1 – MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN BOLIVIA Y BRASIL.

	Matrícula Educación Superior	Matrícula en Licenciatura (a)	Matrícula en Pedagogía	Nuevas matrículas en Licenciatura	Concluyentes en Licenciatura
Bolivia	750.000 (b)	14.000 (b)		2.500 (d)	4.000 (d)
	100%	1,8%			
		100%		17,8%	28,5%
				100%	160%
Brasil (c)	8.000.000	1.471.930	671.539	600.000	230.000
	100%	18,6%			
		100%	45,6%	40,7%	15,6%
				100%	38,3%

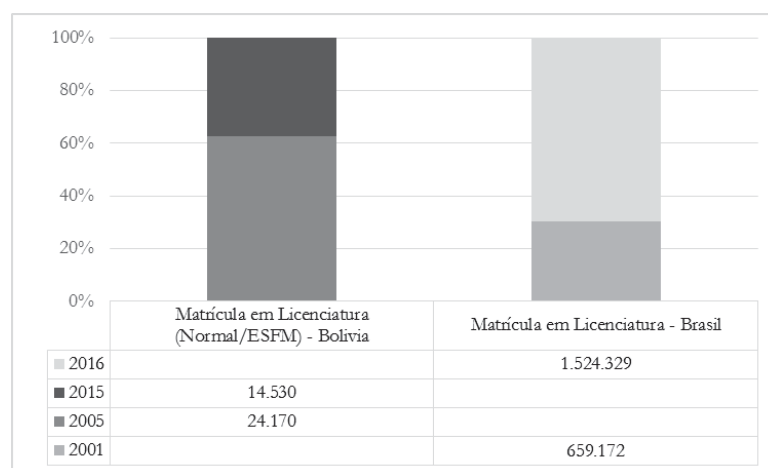
FUENTE: Elaboración propia con base en Gatti, et al. (2019), Ceub (2018), Bolivia (2015b, 2017a, 2020b).

LEYENDA.- (a) Graduaciones en el nivel de licenciatura que habilitan para el magisterio de educación regular, (b) 2015, (c) 2016, (d) 2018.

De hecho, la matrícula total en licenciaturas en 2016 alcanzaba casi al 70% de todo el magisterio en servicio, denotándose indicios de saturación del mercado al final del primer

quinquenio de la segunda década del actual siglo (GATTI, et al., 2019). Asimismo, los concluyentes en graduaciones en licenciaturas alcanzaban cada año, aproximadamente al menos a la mitad de la totalidad de la demanda de profesores en ejercicio sin licenciatura y sin adecuación disciplinar. Mientras que en el caso boliviano la tendencia se dirigió a reducir las matriculas en aproximadamente dos tercios, bajo el argumento de que se tenía un ejército de reserva de graduados que alcanzaba aproximadamente a un 20% del total de profesores en servicio, que a pesar del incremento de nuevos ítems de ingreso a la carrera magisterial pública, solo el 25% de este remanente de graduados ingresaba en cada nueva gestión (BOLIVIA, 2016b). Es decir que el cuerpo magisterial solo crecía aproximadamente en una media de 2,5% anual.

GRÁFICO 1 – MATRÍCULA EN ESFM EN BOLIVIA 2005 – 2015 Y EN LICENCIATURA EN BRASIL 2001 – 2016



FUENTE: Elaboración propia con base en Bolivia (2016b, 2017b) y Gatti, et al. (2019).

Asimismo, la formación inicial boliviana al restringir la oferta adecuándola a la demanda del mercado de trabajo, controlada por el propio Ministerio de Educación, parecería que garantizaría implícitamente la graduación de los nuevos ingresantes, ya que mantiene elevadísimas tasas de graduación. Por su parte, las licenciaturas brasileras en general y las licenciaturas en pedagogía en particular, solo cuentan con tasas netas de concluyentes que son medianas, en torno a un 50% y 60% respectivamente, siendo en algunas áreas como matemáticas, física, química y biología, mucho más bajas (GATTI, et al., 2019).

Consiguientemente, es posible observar que en la formación de profesores brasileros, existe una bifurcación institucional entre las licenciaturas en pedagogía que se encuentran cobijadas en las facultades de educación y las licenciaturas disciplinares que se afincan en cada una de las facultades universitarias correspondientes a las diversas áreas del conocimiento, aunque

puedan cursar parte de sus currículos pedagógicos en las facultades de educación de sus universidades.

Complementariamente, cabe resaltar que en el caso brasileiro esta demanda se encuentra encaminándose significativamente a la modalidad a distancia que ya alcanza en torno al 40% del total de las matriculas de licenciatura (GATTI, et al., 2019). En el caso boliviano, esta modalidad se encuentra siendo implementada solamente para profesores de regiones distantes que requieren la formación en una segunda especialidad y en el nivel de pos graduación en el área de educación.

4. LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN SERVICIO EN EL PARFOR Y PROFOCOM

4.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos una descripción de las principales características de la formación de profesores de educación regular en servicio en el PARFOR (Brasil) y PROFOCOM (Bolivia), que tuvieron como objeto recalificar a los profesores, en cuanto que articulados como parte de una política nacional de formación de profesores, encaminándonos hacia una reflexión sobre los más importantes avances y desafíos de cada una de estas experiencias nacionales, así como a una interpretación de estos procesos sobre la profesionalización de profesores en estos programas a partir de la teoría del circuito cultural. Por último, ofrecemos algunas breves notas sobre las condiciones de ingreso a la carrera magisterial en ambos países.

En este horizonte, en un primer momento realizamos una breve reseña de los estudios comparados sobre la profesionalización de los profesores de educación regular en el contexto latinoamericano, así como nos aproximamos a los estudios comparados sobre formación de profesores entre las experiencias boliviana y brasilera. Asimismo, presentamos nuestra concepción sobre los programas de formación de profesores de educación regular en servicio, ensayando pensarlos como parte de un circuito cultural.

En un segundo y tercer momento, describimos los procesos de regulación, implementación e institucionalización de cada uno de estos programas de la formación de profesores, haciendo énfasis en los alcances de los mismos en cuanto a la nivelación de grados académico y a la adecuación disciplinar de los profesores.

En última instancia, ofrecemos una breve comparación destacando las principales convergencias y diferencias entre estas dos experiencias de recalificación a la luz de los componentes relacionales de la teoría del circuito cultural, intentando relevar algunas de las más destacadas repercusiones de las experiencias del PARFOR y PROFOCOM, relacionándolas con el contexto amplio de las transformaciones sociales y educativas en cada uno de sus países.

4.2 LOS ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

Aunque gestados en el periodo entre guerras, los estudios de educación comparada y los de formación de maestros comparados han tenido una presencia significativa dentro de los estudios sobre la educación a partir de mediados del siglo XX (LAUWERYS, 1977, VEXLIARD, 1970), periodo en el que se desarrollara progresivamente un proceso de masificación de la educación y de su investigación sin precedentes. No obstante, como señala Cowen (2012), en el caso de la educación comparada en general, estos estudios habitualmente priorizaron un abordaje descriptivo antes que teórico. Asimismo, según Popkewitz y Pereyra (1992), en el caso específico de la formación de profesores comparada ocurrió algo similar, denotándose la ausencia de una problemática teórica, privilegiando una comprensión técnica (POPKEWITZ; PEREYRA, 1992).

De forma general los estudios de educación comparada han devenido principalmente de dos vertientes institucionales, una primera asociada con trabajos orientados para los gobiernos y una segunda, con trabajos realizados para la universidad, distinción que también acarrea ciertas divergencias, epistémicas y políticas entre estos abordajes utilitarios o reflexivos (COWEN, 2012, COWEN, 2012a, 2012b).

Valga señalar que, a pesar de la fuerte presencia histórica de la sociología y de la historia en la educación comparada, no se hace prescindible la demarcación disciplinar que pueda establecerse aún entre los objetos de conocimientos de estas disciplinas con respecto al de la educación comparada (COWEN, 2012, COWEN, 2012a, 2012b).

Por su parte, las aproximaciones sociológicas de los estudios de la educación comparada, han transitado desde los paradigmas dominantes de la teoría del capital humano y las teorías de la modernización en los 60s y 70s., hacia una pluralidad de enfoques teóricos sobre el papel de la educación en el desarrollo, deviniendo hacia finales de los 90s en cuatro mayores perspectivas: neoliberal, radical (teorías del conflicto y teoría de la dependencia), crítica (teoría crítica y pos colonialismo) y posmoderna (deconstruccionismo y pluralismo), fortaleciéndose la presencia disciplinar de la sociología de la educación en estos estudios (SAHA, 2001).

Ya en el contexto regional Latinoamericano, los estudios comparativos sobre sistemas y políticas educativas en general y los centrados en formación de maestros en especial, tuvieron un desarrollo limitado y han devenido especialmente de dos fuentes: de instituciones académicas y principalmente de organismos internacionales, regionales y subregionales (MOLLIS, et al., 2005).

En este entendido, uno de los tópicos que atraviesa a una serie de trabajos recientes sobre la formación docente en Latinoamérica en los estudios comparados de estos organismos internacionales es el de las políticas de su profesionalización, entre otros, que hacen referencia; a las últimas reformas docentes en Latinoamérica (BANCO MUNDIAL, 2014), a las políticas docentes de formación, trabajo y desarrollo profesional (MORDUCHOWICZ, 2007, POGGI,

2013), a modelos de formación en diversas instituciones universitarias, a criterios de formulación de políticas docentes, al catastro de experiencias concretas de políticas docentes nacionales y locales, a temas críticos para políticas de formación docente, a la estrategia regional de la carrera docente, a perspectivas sobre políticas docentes, al estado del arte sobre formación de docentes de primaria, (OREALC-UNESCO, 2006, 2013, 2014, 2015, 2016a, 2016b), así como sobre currículo (UNESCO-BIE, 2018), sobre formación (OEI, 2001) y sobre el lugar de la formación de maestros en la educación superior (LEMAITRE, et al., 2018). En muchos de los cuales, se encuentra ausente el caso boliviano.

Asimismo, es preciso reseñar que otro organismo regional desde donde se promovieron algunos estudios, aunque pocos, sobre la formación de profesores en la región suramericana desde la década de los noventa, fueron los seminarios internacionales de formación de profesores para el Mercosur (TRIVIÑOS, et al., 1996, 2004), aunque dentro de los cuales existe una escasa presencia boliviana. Por cierto, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) ha incentivado una articulación no solo económica, sino también en el ámbito cultural y social, principalmente mediante el sector educativo del organismo.

De hecho, el impacto del Sector Educativo del Mercosur (SEM) por intermedio de las Acreditaciones quinquenales de las graduaciones en la educación superior ha desatado una repercusión positiva en el caso de la universidad boliviana, en general motivando su gestión académica y en menor medida su internacionalización, aunque no tuvo ningún efecto sobre las escuelas Normales donde se formaban hasta hace poco los profesores, ya que estas instituciones no hacían parte del sistema universitario.

En el marco del reciente contexto global de la educación orientada por la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ONU, 2015) y su objetivo 4 para: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (ONU, 2015), así como dentro de una no tan reciente masificación de la matrícula y multiplicación de instituciones de educación superior en Latinoamérica y el Caribe (LEMAITRE, et al., 2018): la formación de maestros como parte de la educación superior está despertando una creciente reflexión en los estudios sobre el tópico y ha adquirido una notable relevancia, puesto que se constituye en un antiguo problema nunca resuelto de la educación superior latinoamericana (LEMAITRE, et al., 2018).

Es en este horizonte, en el que ha resurgido un interés por el papel de los maestros en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y por consiguiente, por su formación formal. Incluso se ha llegado a afirmar, como resaltan Lemaitre et al. (2018, p. 51) remitiéndonos al documento *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*

2013 de la OREALC-UNESCO, que: “cualquiera sea el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mejor que la de sus profesores” (OREALC-UNESCO, 2013, p. 13).

Dentro de una nueva discusión internacional sobre la educación, la llegada de una “etapa post PISA. Basada no tanto en los resultados de las pruebas, sino en los estudios que han buscado las causas de estos resultados” (RIVAS, 2015, p. 10), también ha dado paso a enfoques de investigación más cualitativos, complementando la dominante presencia cuantitativa de los estudios PISA iniciados en el año 2000, con intenciones de ampliar la observación también a contextos y políticas, a los sistemas educativos. No obstante, como sostiene Rivas (2015), los dos enfoques metodológicos en esta nueva etapa, coincidirían en denotar caminos diversos en la mejora de los resultados según sean los casos nacionales, contribuyendo a dejar relativamente de lado la tradicional agenda única de recetas internacionales.

En este nuevo contexto, uno de los dos nuevos tópicos centrales de la política educativa del nuevo milenio a nivel global, junto al de la primera infancia, fue la cuestión docente, en tanto que vinculada a la implementación de modelos de incentivos guiados por los resultados (por ej. Inglaterra) o al modelo de la promoción del prestigio social de la profesión docente (por ej. Finlandia). De esta forma, esta agenda fue llegando a Latinoamérica generando confusión y nuevas posturas, cuestionando a los sectores docentes sobre cual modelo asumir (RIVAS, 2015).

De hecho, en la región Latinoamericana, la “década de 2000 fue intensa y variada en las agendas de política educativa, a diferencia de la mayor convergencia de los años noventa” (RIVAS, 2015, p. 11), que giro en torno a la resistencia a la agenda neoliberal de privatización de entonces, mientras que hoy el mapa ideológico se volvió más confuso (RIVAS, 2015), tomando los países rumbos aún más diversos y complejos en los últimos cinco años.

Como señala Rivas (2015), con base en un estudio grande sobre las reformas docentes en Latinoamérica (BURNS; LUQUE, 2014), el propio “Banco Mundial da muestras de una nueva etapa del debate, que no pasará solo por los incentivos y las carreras docentes, sino también por las pedagogías” (RIVAS, 2015, p. 13), es decir, problematizando los nuevos proyectos de sociedad en cuanto que articulados a la educación.

4.3 LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN COMPARADA ENTRE BOLIVIA Y BRASIL Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

El caso específico de los estudios de educación comparada entre Bolivia y Brasil, tenemos que advertir que estos son escasos y en su mayor parte son trabajos en los que estos dos países

aparecen como parte de los países que conforman una macro región de estudio, elaborados principalmente desde una perspectiva comparada de la educación que se limita a estudios documentales de legislación y de instrumentos normativos gubernamentales, sin una mayor profundización en los contextos históricos nacionales particulares, ni de los desenvolvimientos en la implementación de las políticas educativas. No encontramos trabajos que se concentren exclusivamente en los dos países.

Complementariamente, es preciso resaltar que el Estudio Regional Comparativo y Explicativo, aplicado ya en cuatro versiones, PERCE, 1997, SERCE, 2006, TERCE, 2013, ERCE, 2019-2021, por el Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación (LLECE - OREALC-UNESCO), solo va a incluir el caso boliviano en esta última versión.

Asimismo, entre varios de los estudios realizados desde los organismos internacionales mencionados en la sección anterior, que engloban a Bolivia y Brasil como parte de los países estudiados, destacamos entre estos al catastro de programas de formación inicial y continuada de profesores realizado en gran parte del continente (OREALC-UNESCO, 2014), aunque en última instancia se limite a informes oficiales bastante sintéticos y desarticulados. De la misma manera, relevamos que existe un estudio bastante sugerente para pensar las innovaciones en la formación de profesores desde abordajes históricos y totalizadores, mismo que yuxtapone tres instituciones latinoamericanas (en la que se aborda una experiencia brasilera) y tres europeas (OREALC-UNESCO, 2006), revelando la complejidad de la diversidad de estas experiencias e instituciones.

Es preciso señalar que los trabajos sobre educación comparada de Bolivia con otros países y en especial sobre la formación de profesores son escasos y principalmente es comparada con países de la región latinoamericana (PIEROLA, 1987, LOZADA, 2009).

En el caso brasilero es posible encontrar una considerable cantidad y variedad de estudios sobre educación comparada, aunque con menor frecuencia sobre la formación de profesores comparada, sea comparando Brasil con varios países (SAVIANI, et al., 2002, TARDIFF, et al., 2008, CARNOY, et al., 2009) o con algún país en especial, por ejemplo, Inglaterra (LUDKE, 2018) o enfocándose a la comparación de las formaciones de profesores de una disciplina en varios países de la región, por ejemplo, en la educación matemática (PIRES, 2017), o incluso relevando un estado del arte de tradiciones comparativas con ciertos países, entre otros, como por ejemplo con España (SOUZA; BATISTA, 2018), aunque estas mini tradiciones sean compuestas por una cantidad relativamente pequeña de trabajos, incluidas tesis, artículos, disertaciones y libros. Complementariamente también hay estudios que si bien no se concentran exclusivamente en la formación de profesores comparada, tienen abordajes que se acercan

tangencialmente a la cuestión docente desde otras dimensiones, por ejemplo, desde las políticas brasileras y argentinas de enseñanza de lenguas (CRISTÓFOLI, 2010).

Por último, es relevante denotar que los trabajos existentes sobre la formación de profesores en los programas de recualificación de profesores tanto en el caso del PARFOR brasiler, especialmente cuando se lo analiza a nivel nacional, así como en el PROFOCOM boliviano, también son relativamente escasos en cada uno de estos países, principalmente sobre el PROFOCOM.

En este sentido, resulta valioso resaltar, de acuerdo a una búsqueda en el repositorio de periódicos CAPES, que los trabajos que contemplan al PARFOR como objeto de estudio son pocos y solo 29 de estos contemplan al PARFOR en sus títulos o resúmenes en la última década entre 2009-2019 en la que se implementara el programa. Tal vez la realización del Primer Encuentro de Formación de Profesores que tiene como tópico central al PARFOR organizado por la Asociación Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (ANFOPE) en la ciudad de Bahía en septiembre de la gestión 2019, constituya un indicio de esta situación.

Cuando se observa esta producción académica sobre el PARFOR, es posible encontrar una serie de estudios que relevan las experiencias de cada curso que hizo parte del PARFOR en diversas universidades, públicas principalmente, registrándose significativamente cursos que tuvieron por objeto desenvolver reflexiones pedagógicas y recursos didácticos en cada una de las áreas del conocimiento, con el fin de preparar a los estudiantes de licenciatura para la vida cotidiana de profesor (AGUIAR, et al., 2017, DA CONCEIÇÃO; DE SOUSA, 2017, LEMOS; ALENCAR, 2017, MORENO, 2016, RAMOS, ET AL., 2016), promoviéndose debates sobre el propio estatuto del conocimiento disciplinar a ser enseñado (BASTOS; MARQUEZ, 2018, GOMEZ; JORGE, 2018, SCHVAMBACH, et al., 2014). Asimismo, varios trabajos giran en torno a la observación de la calidad de los cursos presenciales (COSTA, 2016). Otros describen las características de los módulos en la modalidad a distancia. En algunos textos se relevan las experiencias en los periodos de prácticas profesionales en escuelas regulares durante en la formación inicial (BORSSOI; SILVA, 2017). Algunas de las investigaciones también se concentran en el rol de algunas disciplinas dentro de un curso en particular, a partir de las percepciones de los estudiantes (GRAZZIOTIN, et al., 2015).

Por su parte, también existen estudios que abordan al PARFOR como parte de la política educativa, relevando sus articulaciones con los discursos de las políticas públicas gerencialistas y evaluativas, bajo la consigna de que los profesores necesitan cualificarse. Así como también registrando las peculiaridades de su operacionalización en cada una de las IES según sus respectivos contextos regionales y de niveles de administración (RODRIGUEZ, et al., 2015)

También se observa que los cursos del PARFOR han sido objeto de estudio de pesquisas con tendencias a enfocarse en el déficit, relevando diagnósticos preliminares de los saberes de los profesores en servicio con respecto a los contenidos de sus disciplinas (PEREIRA, 2015), así como con respecto al abordaje de tópicos interdisciplinarios dentro de una área de conocimiento (ciencias naturales) (TRINDADE, 2016) o entre grandes áreas de conocimiento (ciencia y sociedad) (CANDEÓ, et al., 2014).

De hecho, la mayoría de estos estudios abordan analógicamente múltiples tópicos que son abordados generalmente en las pesquisas sobre la formación inicial de profesores. En este sentido, resultaría valioso indagar sobre la existencia o no de diferenciales entre estos dos tipos de experiencias formativas, entre formación inicial y la de profesores en servicio.

A pesar de una considerable diversidad de estudios recientes sobre el PARFOR, hemos encontrado pocos que abordan exclusivamente al PARFOR como parte de una política nacional de formación de profesores (BREZEZINSKI, 2014, COSTA, 2014, SOUZA, 2013).

Cabe complementar que en general también encontramos algunos pocos libros editados concentrados en el PARFOR, entre otros, caracterizados por relevar las especificidades de su implementación en las más diversas, regiones, instituciones y programas (DIAS, et al., 2014, BARRADAS, et al. 2014). En general estos trabajos incluidos en las antologías abordan las experiencias del PARFOR en cada una de las IES y muy pocos dan una mirada nacional del programa.

Incluso la información oficial sobre el programa PARFOR se limita principalmente al documento de Relatoría (2009-2013) publicada por el MEC en 2013 (BRASIL, 2013), aunque se constituye en un documento bastante relevante por cuanto que ofrece una mirada global de su implementación. Cabe explicitar que toda esta información corresponde a la modalidad presencial, mientras que la modalidad ofrecida a distancia se encuentra concentrada en la Universidad Abierta del Brasil (OAB), que hasta la gestión 2012 tenía una presencia proporcional poco significativa, en torno a un 10% del total de matrículas (COSTA, 2014, p. 646). Complementariamente, cabe señalar que se tiene también al Portal PARFOR del MEC que ofrece algunos datos oficiales actualizados sobre el programa.

De la misma forma, con base en una búsqueda en el banco de Tesis y Disertaciones de CAPES, evidenciamos que estos trabajos también son pocos y son aún menos en el caso de formación de profesores, habiendo abordado entre las disertaciones de maestría: la formación de profesores en el área de la triple frontera Brasil, Perú y Bolivia (SILVA, 2012), las políticas públicas volcadas a los pueblos indígenas teniendo como foco la educación escolar del Pueblo Indígena Chiquitano en los dos países de Bolivia y Brasil (GARCÍA, 2010); Entre las tesis de

doctorado: analizando relatos de vida e itinerarios formativos de profesoras rurales en Brasil, México y Bolivia (MARTINS, 2016), realizando un análisis del discurso oficial sobre la cuestión de la interculturalidad en Brasil, Bolivia y Chile, enfocándose entre varias otras dimensiones también en la educativa (GUZMAN, 2016). Valga acrecentar que también encontramos algunas otras pesquisas que fueron realizadas en general en el contexto educativo de ciudades brasileiras fronterizas con Bolivia.

Por el lado del caso boliviano de los estudios sobre el PROFOCOM, los trabajos concentrados en analizar este programa desde el mundo académico son escasos o cuasi inexistentes, los pocos que existen devienen principalmente de documentos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación, abordándolo fundamentalmente desde una mirada retrospectiva y funcional, que presenta a un proceso que parecería no haber lidiado con demasiados impases, ni desafíos. Estos documentos generalmente han sido publicados con un significativo retraso, no obstante de que solo recientemente hayan sido puestos en su portal oficial para acceso libre. Valga reconocer que recientemente, durante la gestión 2019, el Ministerio de Educación ha abierto una amplia biblioteca de la educación boliviana en la ciudad de La Paz, poniendo a disponibilidad pública, entre otros varios documentos oficiales, a todos los trabajos de conclusión de los participantes del PROFOCOM.

En suma, nuestra pesquisa viene a aportar en los estudios sociales de la educación comparada sobre la formación de profesores, relevando dimensiones que hasta ahora no han sido trabajadas con mayor profundidad, ni frecuencia, a decir: los procesos políticos de transformación sociocultural en cuanto que contextos articulados tanto a las mudanzas de la formación y recualificación de profesores, como a la reorganización institucional de la formación de profesores y a la reforma curricular general en estos procesos, insertándose como parte de este acervo de estudios sobre el PARFOR y del PROFOCOM, intentando relacionar a cada uno de estos programas con los procesos históricos sociales en los que se encontraron insertos.

4.4 LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EJERCICIO COMO UN CIRCUITO DE CULTURA

Con el objeto de tener un marco de análisis teórico para comparar a las respectivas historiografías sobre la formación de profesores en ejercicio que han sido organizadas a partir de su devenir en la formulación (dimensiones políticas de la educación y su antecedencia temporal), implementación (clarificación y adaptación mutua) e institucionalización (consolidación, burocratización e interrupción) (VAILLANT, 2013) de estas políticas docentes; experimentamos

pensar a los procesos de recualificación de profesores de educación regular en ejercicio, entendiéndolos como “prácticas significantes” (DU GAY, et al., 2013, p. 11-12, traducción nuestra)¹⁶⁴, traducción nuestra, a la luz de la teoría del ‘circuito de cultura’ encabezada por Stuart Hall (DU GAY, et al., 2013, [1997]), es decir, “la producción del sentido por medio de las prácticas de representación” (DU GAY, et al., 2013, p. 35, traducción nuestra)¹⁶⁵.

Si bien la teoría del circuito de cultura, ha sido inicialmente gestada para estudiar las dimensiones políticas y culturales de ‘artefactos materiales culturales’ (DU GAY; MADSEN, 2013, DU GAY, et al., 2013), no obstante, este enfoque fue desarrollándose simultáneamente ampliando el campo de cobertura de cada uno de los cinco componentes que lo constituyeran, desplazándose a observar diversos objetos de estudio en torno a las prácticas culturales desenvueltas en múltiples ámbitos de la vida social.

De esta forma, en tanto que las políticas educativas pueden ser concebidas como procesos de construcción de sentido entre medio de los discursos del poder y de autoridad (LESSARD, 2016), las experiencias de formación de profesores en ejercicio, en los respectivos programas PARFOR y PROFOCOM, también pueden ser pensadas como prácticas significantes y artefactos culturales materiales respectivamente, ya que los programas de recalificación y las experiencias acontecidas en los mismos, actuaron “al mismo tiempo, como sistemas simbólicos y ‘dispositivos’ prácticos” (LESSARD, 2016, p. 99, traducción nuestra)¹⁶⁶.

Es decir que, retomando el estudio de Lessard sobre el trabajo sobre análisis de políticas educativas de Ball (LESSARD, 2016, p. 98-105), las políticas de recalificación y el proceso de su implementación promovieron y establecieron un cierto discurso ideológico como plano de fondo, para dar sentido a los textos regulatorios, que a su vez se tornaban operativos mediante un conjunto de herramientas o ‘tecnologías’ para conducir estos procesos hacia sistemas funcionales a sus propósitos.

En este horizonte, optamos por resaltar el carácter cultural de las políticas educacionales, en tanto que son a la vez políticas culturales.

Por su parte, la teoría del circuito cultural está constituida por un modelo relacional de sus cinco elementos constituyentes (DU GAY; MADSEN, 2013):

La ‘regulación’ estatal de lo público y privado, mediante la regulación de la cultura (regulación/desregulación) y la regulación a través de la cultura (significados y prácticas culturales) (HALL, 1997).

¹⁶⁴ “signifying practices”

¹⁶⁵ “the production of meaning through the practice of *representation*”.

¹⁶⁶ “ao mesmo tempo, como sistemas simbólicos e “dispositivos” prácticos”.

Que en nuestro caso, nos puede remitir a relevar las relaciones que han tenido los programas de recalificación con las IES del sector público y privado, sobre el lugar que ocuparon los programas dentro de este sistema y sobre la relación de este sistema con las políticas educativas, así como por otra parte, a denotar los proyectos educacionales devenidos de los procesos de transformación social y vehiculados, entre otros, a partir de las organizaciones institucionales y curriculares.

La interrelación y mutua influencia entre producción, consumo e identidad cultural (DU GAY; MADSEN, 2013, p. XI-XXVII). Respectivamente, se entiende por producción a la creación de productos, más en tanto que articulada a lo económico cuánto a lo cultural y simbólico. Por su parte cuando se aborda el consumo, simbólico y material, este puede ser abordado, entre otras perspectivas, tanto como la adquisición de bienes utilitarios en una alienación y constreñimiento o por otro lado, como practicas activas, creativas y críticas, que a su vez son constitutivas de la construcción de la identidad. Por otro lado, “la identidad es entendida como la adquisición de códigos culturales por medio del consumo de bienes específicos” (DU GAY; MADSEN, 2013, p. XII, traducción nuestra)¹⁶⁷ y de los cruciales discursos sobre los procesos y relaciones, económicos y organizacionales, que a su vez dependen de un modo particular de la representación (DU GAY; MADSEN, 2013, XI-XXVII).

Aunque la identidad por su carácter polisémico nos puede remitir a múltiples facetas de la vida humana, como por ejemplo, la de género, de clase, étnica cultural, etaria, regional, etc., preferimos trabajar una dimensión que se presenta como básica en los programas de recalificación que posteriormente puede ser intersectadas con las otras dimensiones a que acabamos de hacer referencia, a decir, la identidad profesional asociada a una mayor profesionalización mediante la adquisición de una titulación de mayor nivel académico o en su caso de optima adecuación disciplinar.

Por su parte, los procesos de producción son entendidos como los procesos de elaboración de la oferta de recalificación, que nos remite a sus institucionalidades, así como a sus tipos de graduaciones y a sus programas académicos, asimismo, tanto a la diversidad, como a las estratificaciones en torno a la calidad del producto ofertado.

Por otra lado, los procesos de recalificación entendidos como consumo en un circuito cultural, nos remiten a pensar a los consumidores, es decir a los profesores, que a la vez, consumen un producto por fuerza de la imposición de las regulaciones, así como también asocian este consumo a la construcción creativa de su identidad profesional y personal.

¹⁶⁷ “Identity has often been tied to the acquisition of cultural codes through the consumption of specific good”.

Por último, la representación, el elemento central de la teoría del circuito de cultura (DU GAY, et al., 2013, p. 35, traducción nuestra)¹⁶⁸, en tanto que el “discurso depende de un modo particular de representación”, teniendo en cuenta que la representación es concebida como “la elaboración de un lenguaje y un conjunto de técnicas para concebir y por lo tanto construir ese objeto de una cierta manera, de modo que ese objeto pueda ser objeto de deliberación y acción” (DU GAY; MADSEN, 2013, XXIII)¹⁶⁹, dándole o no el estatus de objeto cultural.

En cuanto al principal elemento del circuito, pensamos que la representación central en los procesos de recalificación está asociada; por una parte, orientada a los padrones utilitarios y funcionales de mayor productividad y evaluativos que tienen como discurso al mayor profesionalismo, así como también, por una tendencia a reducir la especialización del profesor para aumentar su mayor adherencia a diferentes disciplinas. Por otra parte, aparece una representación asociada a los proyectos de sociedad y educacionales comprometidos con la producción de nuevos sujetos e historias dentro de macro procesos de transformación social, dentro de los cuales son los profesores quienes serán las piezas claves para la implementación de estos nuevos proyectos educacionales, entendiendo a la educación como un derecho humano y no como una mercancía, en el que la diversidad cultural hace también parte constitutiva de la calidad educacional.

4.5 NOTAS BREVES SOBRE LAS CONDICIONES DE INGRESO Y LABORALES DE LOS PROFESORES

¹⁶⁸ De hecho, Hall (2010), desenvuelve una mayor complejidad de la teoría de la representación articulando tanto los aportes de la semiótica y del estructuralismo (significado/significante, diferencias y oposiciones binarias), cuanto los de la teoría del discurso y prácticas discursivas (el sujeto, poder/saber), en la que la representación dentro de una perspectiva construccionista, “implica producir sentido al forjar vínculos entre tres órdenes de cosas: lo que denominamos el mundo de las cosas (la gente, los eventos, las experiencias), el mundo conceptual (los conceptos mentales que llevamos en nuestra cabeza) y los signos (organizados en lenguajes, que ‘están por’ o comunican estos conceptos)” (HALL, 2010, p. 489), articulando de esta forma relaciones de poder con relaciones de sentido. En este proceso de vinculación entre estos sistemas mediante la traducción de códigos, son los sentidos los que definen en última instancia los códigos, aunque luego los códigos establecidos operen dentro de este sentido hasta que se vuelvan a definir nuevos sentidos (HALL, 2010, p. 479). De esta forma, por medio del trabajo de la representación, los mensajes/sentidos son articulados a nuevos mensajes/sentidos más elaborados e ideológicos, en tanto que vinculados al poder, a una formación discursiva que produce sujetos, mediante los cuales una nueva historia es implantada en el mito (HALL, 2010, p. 467). La distinción entre lo “ideológico” como “una dimensión de todo discurso” con respecto a las “ideologías” entendidas como “formaciones históricamente determinadas e identificables” (VERÓN, 1978, p. 86), como lo fascista, socialista, nacionalista, neoconservador, neoliberal, nos puede ayudar para transitar hacia un raciocino comparativo, observando los efectos del discurso del poder en diferentes formaciones sociales.

¹⁶⁹ “will depend upon a particular mode of *representation*”, “the elaboration of a language and set of techniques for conceiving of and hence constructing that object in a certain way, so that object can be deliberated about and acted upon.”.

Complementariamente, es relevante denotar algunas breves consideraciones sobre las condiciones de ingreso a la carrera magisterial de educación regular, en cuanto que nos ayudan a comprender el fenómeno de la formación de profesores en servicio. Como señalamos anteriormente, las condiciones laborales de los maestros constituyen todo un sub campo de los estudios sociales sobre el magisterio.

En este horizonte, es importante señalar que la diferenciación entre una organización administrativa federal y otra centralizada, también hace con que en el caso boliviano exista un solo parámetro de los salarios a nivel nacional, regido por el Escalafón del magisterio, promulgado en 1957, que establece las categorías por las que se asciende desde el inicio hasta la culminación de la carrera magisterial, que de hecho se daban en forma directa por antigüedad hasta 1994 (TALAVERA, 2011, p. 194). Mientras que en el caso brasilero existen diferenciaciones ente los niveles salariales de los profesores según su dependencia administrativa, así como según el nivel en el que actúan, generándose desigualdades entre las dependencias administrativas que elevan las cantidades dispuestas como mínimos nacionales.

A pesar de que se haya establecido un piso salarial nacional desde 2008 que gira actualmente en torno a 550 (\$us.) dólares americanos mensuales¹⁷⁰, que se incrementa principalmente con el reconocimiento de formaciones en posgrado de especialización, maestría y doctorado¹⁷¹, tal vez uno de los principales diferenciales devenidos del sistema educativo federativo sea, la variabilidad y desigualdad entre los salarios de los profesores de la red pública, ya sea, según los niveles administrativos de dependencia (federal, estadual o municipal) o de las regiones de cada administración, es decir de cada uno de los estados federados, algunos de ellos que llegan a doblar el piso salarial nacional. Por su parte, en el lado boliviano se mantiene un salario mínimo estandarizado para todos los profesores de la red de escuelas públicas, que inician la carrera magisterial en la quinta categoría, que actualmente asciende a un salario de aproximadamente 500 (\$us.) dólares americanos mensuales que llegan a duplicarse en la categoría más alta, producto de su incremento constante en la última década. En el año 2002 el 37% de los maestros de encontraban en la quinta categoría (TALAVERA, 2011, p. 179)¹⁷².

¹⁷⁰ Que entrara en vigor en 2009 con un valor de (R\$) 950,00 reales. Según el Portal MEC, el piso salarial para profesores de la red pública de educación básica en 2020 sería de 2.886,24 reales, incluyendo el reajuste anual de 12,84%. Es preciso advertir que en los últimos años la moneda nacional brasilera (el Real) ha venido devaluándose considerablemente con respecto al dólar americano, pasando de un promedio aproximado de 1=2,3 en 2008 a 1=5,3 en mediados de 2020.

¹⁷¹ A pesar de que todavía significan una proporción menor, es importante destacar que en Brasil existen profesores con el grado de doctorado, una cuestión que podría estar asociada a la estructura de las profesiones y su vínculo con la educación básica, como observamos a lo largo de nuestro trabajo.

¹⁷² Hasta antes de la Ley de Reforma Educativa (LRE) de 1994, los maestros ascendían de categoría por antigüedad, solo después de la reforma educativa será por examen. Según Talavera (2011, p. 194) “el análisis de la distribución de los maestros en las distintas categorías releva mucho de su oposición a la LRE de 1994”.

Cabe reseñar que el ingreso a la carrera magisterial en el caso boliviano es cada vez más restricto, por el hecho de la saturación de formados con respecto al tamaño del sistema existente, aunque en términos de regulación, el ingreso a la carrera docente en el sistema educativo es casi automático, desde la implementación del Sistema de Inserción Laboral para los docentes egresados de los centros de formación docente inicial, desde 2006, en cuanto el Estado garantiza su empleabilidad (D.S. N° 28582, de 17 de enero de 2006), modificando la anterior situación en la Reforma Educativa (1994) que exigía un examen previo y que fue una de las causas principales para su oposición a la reforma (TALAVERA, 2011, p. 200). Asimismo, la exclusividad de la administración del ingreso a la carrera magisterial por parte del Ministerio de Educación hace que exista una exacerbación de la centralización del poder, puesto que conseguir un ‘*Item*’ asegura una carrera profesional hasta la jubilación, independientemente de la estabilidad política de los gobiernos, una de las pocas carreras de funcionarios públicos con estas garantías en el país, una especie de proceso de institucionalización que solo existe en general para cargos medianos y altos de la función pública. Históricamente, este contexto ha suscitado y continua suscitando múltiples denuncias de corrupción en los procesos de admisión, donde además juega un papel central la participación directa de los futuros maestros en la política partidaria a nivel nacional.

Por su lado, el ingreso a la carrera magisterial brasilera se encuentra mediada por un proceso de ingreso reglamentado mediante concurso público según cada nivel de dependencia, conforme a una cierta tradición de institucionalización de los funcionarios públicos en general iniciada ya hace algunas décadas en este país. No obstante, las entidades estaduais y municipales han recurrido desde hace algunos años a la inserción de profesores mediante su contratación temporal (PSS), con el objeto de evitar compromisos laborales y cargas sociales que exige el proceso regular de ingreso. De esta manera se contratan profesores mediante la modalidad temporaria por un periodo de un año prorrogable a dos, a través de un proceso que solo examina currículos y certificaciones de formación, más prescinde de exámenes de competencia, flexibilizando en general las condiciones de ingreso.

4.6 BOLIVIA

De forma casi simultánea a la transformación de los INS en ESFM, el Ministerio de Educación emprendió la tarea de profesionalizar y recalificar al magisterio en servicio. Fue así que se iniciaron varias acciones en este sentido, entre las principales, según el Ministerio de Educación:

el Programa de Especialización y Actualización de Maestros de Secundaria – PEAMS, destinado a garantizar la pertinencia académica en el Nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva; el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos – PPMI, destinado a eliminar el interinato, mediante procesos sistemáticos de formación y acreditación a maestros interinos; y el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio – PROFOCOM, orientado a la formación e implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con todos los maestros del país y a nivelar con el grado académico de Licenciatura a todo el magisterio boliviano ((BOLIVIA, 2016b, p. 46-47).

4.6.1 El Programa de Especialización y Actualización de Maestras y Maestros de Secundaria (PEAMS)

4.6.1.1 Formulación

El Programa de Especialización y Actualización de Maestras y Maestros de Secundaria (PEAMS), iniciado en 2010 (R. M. N° 121/10 de 2010), se constituyó en una de las primeras acciones del ministerio con acento en la formación especializada de maestros para responder con pertinencia académica a sus disciplinas, como bien señalara la resolución de su creación, “con el fin de mejorar la calidad del Servicio Educativo Público del Nivel Secundario e impulsar la organización e implementación del Sistema de Formación de Maestros” (BOLIVIA, 2016b, p. 120)¹⁷³. Autorizándose su implementación a nivel nacional por la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO)¹⁷⁴.

El PEAMS tenía por objetivo:

Brindar formación especializada a los maestros normalistas que habiendo sido formados para primaria o inicial ejercen como docentes en áreas del nivel de educación secundaria, mediante procesos de formación centrados en aspectos disciplinares y de didácticas específicas, tomando en cuenta las necesidades reales del Sistema Educativo Plurinacional así como las nuevas políticas sociales y educativas del país que prevén la universalización de la educación secundaria, con el fin de garantizar la solvencia profesional de maestras y maestros y con ella a calidad de la educación de todos los estudiantes de este nivel (BOLIVIA, 2016b, p. 120).

El Curso de Especialización se cursaba durante 1 año, sub dividido en 3 cuatrimestres, bajo la modalidad de cursado Semipresencial, con aulas teóricas presenciales y actividades no presenciales.

¹⁷³ Como señala el propio Ministerio, el PEAMS se constituyó “sobre la base de la experiencia piloto de los Itinerarios Formativos para Maestras y Maestros, desarrollada desde la gestión 2007 en el Centro de Formación de Maestros en Servicio (CFMS), con sede en Tarija” (BOLIVIA, 2016b, p. 81).

¹⁷⁴ “La UNEFCO tiene su sede nacional en la ciudad de Tarija, allí fue fundada la primera institución en la historia de la educación boliviana destinada a la formación de maestros en servicio: el Instituto Superior de Educación Rural (ISER), que luego se convertiría en el Instituto de Formación Permanente (INFOPER) y a partir de 2009 en la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO)” (BOLIVIA, 2016b, p. 84). El ISER fue creado en 1963.

Se ofrecían 6 Itinerarios de Especialización en: Matemáticas, Ciencias Naturales: Biología-Geografía, Ciencias Naturales: Física-Química, Ciencias Sociales, Comunicación y Lenguas (Castellana y Aimara, Castellana y Quechua, Castellana y Guaraní) y en Cosmovisiones, Filosofía y Psicología.

Cada Itinerario constaba de 16 Módulos (4 módulos por cada cuatrimestre), cada uno de estos constituido por 8 sesiones presenciales de 4 horas cada una, más las actividades no presenciales.

Es preciso resaltar que la malla curricular del PEAMS fue la base para los programas PPMI y PROFOCOM. Los 4 módulos sobre el nuevo modelo educativo, a decir, Principios del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), Psicología del desarrollo adolescente, Lineamientos curriculares del SEP y Estrategias de investigación en la práctica educativa comunitario productiva, fueron posteriormente retomados con nuevas nomenclaturas para las 4 UF correspondientes del PROFOCOM y PPMI.

Como se podrá evidenciar con la descripción que realizaremos más adelante de los programas PPMI y PROFOCOM, la experiencia piloto del PEAMS fue fundamental para la nueva formación y recualificación docente que se desarrollaría posteriormente en forma masiva.

Resulta importante denotar que “al iniciar el PEAMS, con base en la Resolución Ministerial N° 121/10, se asignó a los participantes una Especialidad de acuerdo a la mayor carga horaria que se encontraba ejerciendo al momento de la inscripción” (BOLIVIA, 2016b, p. 127)

4.6.1.2 Implementación

Según información oficial publicada en el documento ‘Revolución Educativa con Revolución Docente’, la población beneficiaria del PEAMS fue de “aproximadamente 7.000 maestros de nivel secundario que no contaban con formación especializada en secundaria, de 24.328 que trabajaban en este nivel” (BOLIVIA, 2016b, p. 120) durante la gestión 2010, es decir que esta cifra alcanzaba a un 28,7% de profesores sin adecuación disciplinar ni de grado correspondiente.

A su vez se explicita que en la primera convocatoria realizada en 2010 se matricularon 3.048 profesores, de los cuales 1.907 (63%) actuaban en escuelas rurales. Asimismo, es importante denotar que la cursada se realizó casi exclusivamente en las nueve ciudades capitales de Departamento del país.

Valga complementar que el área con mayor cantidad de maestros de secundaria asignados a una especialización en 2010, fue Ciencias Sociales (812), seguida de Matemática (584) y Comunicación y Lenguas (aimara, quechua y guaraní, ingles) (558), Cosmovisiones, Filosofía y

Psicología (382), Ciencias Naturales: Biología-Geografía (374) y Ciencias Naturales: Física-Química (338) (BOLIVIA, 2016b, p. 127-128).

4.6.1.3 Institucionalización

El PEAMS en el año 2013 fue absorbido por otro programa de mayor envergadura que se desarrollaría paralelamente y que tenía objetivos similares, el PROFOCOM, programa que ofertaba una graduación en Licenciatura para los profesores en servicio que no contaban con esta formación, programa que detallaremos en los siguientes apartados.

De esta forma, a partir de 2013, los estudiantes graduados del PEAMS, tuvieron la oportunidad de cursar en el nuevo programa denominado “PEAMS-PROFOCOM”, con el objeto de graduarse en el nivel de licenciatura, accediendo en análogo estatus a los maestros normalistas con especialidad y obteniendo la convalidación de 4 Unidades Formativas (UF N° 1, 2, 11, 12) de un total de 12 que se cursaban en el PROFOCOM convencional (R. M, N° 418/13 de 2013), licenciatura en la que consiguieron graduarse 2.105 maestros en 2014 (BOLIVIA, 2016b, p. 120-128).

4.6.2 El Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI)

4.6.2.1 Formulación

Una de las primeras iniciativas accionadas desde 2006 durante el gobierno del presidente Morales, con el objeto de formar a los docentes, fue la profesionalización de los denominados maestros ‘interinos’ en los INS y posteriormente en las ESFM, es decir, la oferta de una formación para los docentes que se encontraban trabajando en el magisterio sin haber tenido una formación profesional inicial para este ejercicio. Con este propósito se gestó el Plan de Profesionalización de Maestros Interinos (2006), que fue implementado por el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI), ejecutado en dos fases. Complementariamente, cabe recordar que las políticas de profesionalización de maestros interinos de primaria, religión y educación técnica venían realizándose desde 2001.

De acuerdo con el Ministerio de Educación:

la profesionalización de maestras y maestros interinos se inscribe en el proceso de descolonización de las políticas públicas en el sector educativo, en la medida en que constituye una opción formativa para el segmento de personas sin “formación pedagógica regular” que trabajan principalmente en unidades educativas de contextos históricamente excluidos y postergados en sus aspiraciones (BOLIVIA, 2018, p. 9).

Como señalaría Talavera (2011, p. 248), “los maestros interinos ingresan al sistema escolar por ausencia de maestros titulados en regiones alejadas del centro del poder, generalmente se trata de zonas rurales”, en las que además los maestros de primaria ejercerían como profesores de secundaria, por los mismos motivos de déficit de docentes (TALAVERA, 2011, p. 248). Complementa Talavera (2011, p. 248) que:

aunque no hay un estudio que muestre como se insertan estos maestros y maestras en las escuelas, observaciones y conversaciones con los maestros permiten decir que hay tres vías por lo menos: una es la solicitud de las familias tanto a las autoridades como a los potenciales maestros para contar con maestros para sus hijos en lugares alejados. (Retomando esta experiencia, la LRE de 1994 permite a los bachilleres ejercer como maestros en lugares donde estos faltan, artículo 34). Otra vía observada en la ciudad de La Paz por ejemplo, es por vínculos con las dirigencias con las dirigencias sindicales o a través de relaciones con las autoridades distritales, de las direcciones de las escuelas u tras relaciones con los propios maestros. La tercera vía son las relaciones políticas. Durante los gobiernos militares, las esposas o familiares de los funcionarios militares destinados a los pueblos ejercieron como maestras y luego se profesionalizaron. Hemos conocido casos en trabajo de campo realizado en escuelas tanto de la ciudad de La Paz como en otras ciudades del país.

Asimismo, hasta antes de la implementación de la exclusividad magisterial para graduados en las ESFM promulgada en la Ley N° 070 de 2010 y ejecutada aún antes, a partir de 2009 restringiéndose la docencia a los maestros interinos que no se encontraban inscritos en el PPMI (R. M., N° 001/2009), los maestros sin formación profesional o interinos se podían convertir en “titulados por antigüedad luego de hacer cursos de formación durante el ejercicio de trabajo. Su ascenso en la escala de la Carrera está normado por el Código de la Educación Boliviana” (TALAVERA, 2011, p. 248).

Este proceso de profesionalización aconteció en dos fases, la primera entre 2006 y 2011 y la segunda entre 2012 y 2015.

La primera fase (2006-2011) formó a los profesores interinos en el grado de Maestros Normalistas de Nivel Técnico Superior, mediante la modalidad semipresencial durante los fines de semana, con itinerarios diferenciados según la formación previa de los profesores, estableciendo un programa para:

Maestros interinos y titulares por antigüedad de los niveles de educación inicial y primaria, de 3.000 horas académicas, durante 5 semestres; Maestros interinos y titulares por antigüedad del nivel de educación secundaria, de 3.600 horas académicas, durante 6 semestres y; Maestros interinos y titulares por antigüedad con título universitario a nivel licenciatura o técnico superior y egresados de otras áreas, que trabajan en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, de 1.800 horas académicas, durante 3 semestres, con énfasis en la formación pedagógica y didáctica (BOLIVIA, 2016b, p. 138, 2018).

La segunda fase (2012-2015) formó a los profesores interinos en el grado de Licenciatura en Educación, en la modalidad semipresencial, desarrollándose las unidades formativas en sesiones presenciales intensivas en periodos de descanso pedagógico (2 semanas en invierno y 6 semanas en el fin de año), así como también desarrollándose actividades de aplicación y autoformación a distancia y sesiones presenciales de evaluación para cada unidad de formación. Con un único itinerario formativo de 5.280 horas académicas, durante 8 semestres académicos para las todas las especialidades (BOLIVIA, 2016b, 2018a). Describiremos este proceso en el siguiente apartado referido al programa PROFOCOM, puesto que fueron procesos similares aunque alternos.

En la segunda fase se ofertaron 16 especialidades en el grado de licenciatura (1 en inicial, 5 de primaria, 7 de secundaria, 1 técnica tecnológica, 1 en educación de adultos y 1 en educación especial) todas dentro de la nueva nomenclatura del MESCP (BOLIVIA, 2016b, p. 140).

Cabe resaltar que en general, la experiencia del PPMI fue fundamental para el posterior desarrollo del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM), ya que se experimentaron múltiples componentes, en cuanto al nivel curricular y al administrativo.

4.6.2.2 Implementación

Según información oficial, la cifra de los maestros interinos en el año 2006 de asunción del presidente Morales, alcanzaba a 15.014, en torno a un 18% de total de los maestros, consiguiéndose gracias al PPMI, reducirla a 1.909 en 2017, declarándose al país en el año 2018 como libre de maestros interinos (BOLIVIA, 2018a)¹⁷⁵.

Como adelantamos, es importante recordar que esta reducción, fue respaldada con la progresiva restricción de la docencia de maestros interinos que no estuvieran matriculados en el PPMI, iniciada en 2009 y ampliada progresivamente en las R. M. N° 001 de 2010, 2011, 2012 y 2013, yendo desde su exigencia en las capitales de departamento hacia las localidades más lejanas. Asimismo, en el año 2014 se establece la substitución de los profesores interinos que entraran entre 2009 y 2013 (R. M. N° 001/2014) (BOLIVIA, 2016b, p. 135-136). Por último, se determina para 2016 la destitución de todos los maestros que no se incorporaron al PPMI (R. M. N° 926/2015).

¹⁷⁵ Según Talavera (2011, p. 249), los maestros interinos significaban el 58% del total de maestros en 1958, el 40% en 1983 y el 19% en 2002, denotando que “el proceso de expansión de la escolarización se hizo con maestros interinos mayoritariamente” (TALAVERA, 2011, p. 248).

Cabe resaltar que la disminución del porcentaje de interinos ha venido descendiendo desde los inicios del siglo XXI, con saltos significativos entre 2000 y 2001 pasando de 21.158 a 18.296, así como entre 2003 y 2005 yendo de 18.181 a 15.927, entre 2006 y 2008 bajando de 15.014 a 11.689, de 2011 a 2013 descendiendo de 8.849 a 3.589 para finalmente, llegar a 1.909 en 2017 (BOLIVIA, 2018b).

Por su parte, los profesores interinos titulados por antigüedad pasaron de 5.139 en el año 2000 a 4.260 en 2002, manteniéndose en torno a una media de 3.750 entre 2003 y 2012, para descender solo en 2013 a 2.677 y de ahí a 1.616 en 2017 (BOLIVIA, 2018b).

De hecho, durante la primera fase del PPMI participaron 6.686 profesores, de los cuales hasta 2015 se encontraban titulados 5.549. En la segunda fase fueron, 4.708 profesores hasta 2014 (BOLIVIA, 2016b, p. 140-142).

La cursada de la primera fase aconteció en 18 INS principalmente rurales. Mientras que en la segunda fase se realizó en 32 ESFM fundamentalmente rurales y distantes (BOLIVIA, 2016b, p. 139-141).

4.6.2.3 Institucionalización

A finales del año 2015 se determinó la extinción de nuevas convocatorias y el cierre definitivo del PPMI (R. M. N° 926/2015), garantizando la conclusión de estudios a los estudiantes aún matriculados.

4.6.3 El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM)

4.6.3.1 Formulación

Como declara el Ministerio de Educación (2016b), el objeto del programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) tenía “previsto atender las necesidades de la implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, el nuevo currículo y la nivelación académica con grado de Licenciatura para todo el Magisterio Boliviano” (BOLIVIA, 2016b, p. 118), conduciendo al título académico de ‘Maestro con Grado de Licenciatura’¹⁷⁶.

¹⁷⁶ Las palabras vertidas por el Presidente Evo morales durante la primera entrega de títulos a los maestros graduados en la primera fase del PROFOCOM en 2014: “Antes maestros, ahora licenciados, felicidades” (MORALES, citado

Dicho de otra manera, el PROFOCOM tenía:

la función, primero, de crear una base común en los docentes en servicio para el manejo del nuevo currículo; segundo, de uniformar y regularizar la nomenclatura, las especialidades y la titulación de las maestras/os; y, tercero, crear las condiciones para el funcionamiento del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros porque en su desarrollo ya participan todos los actores mencionados (ESFM, UNEFCA, UP) (BOLIVIA, 2016b, p. 153).

Cabe resaltar que el lema del PROFOCOM era: “Juntos implementamos el Currículo e Impulsamos la Revolución Educativa” (BOLIVIA, 2016b, p. 152), es decir que, la recalificación de los profesores en el nuevo modelo educativo se constituía en una explícita tarea central y fundamental para la implementación de un nuevo currículo, una nueva educación y un nuevo sistema educativo.

Su gestión estaba dirigida por comisiones departamentales conformadas principalmente por 3 funcionarios de diferentes niveles regionales del ministerio de educación más 1 representante de las ESFM (BOLIVIA, 2016b, p. 168).

De esta forma, en agosto del año 2012 se dio inicio a la ‘Primera Fase’ del programa PROFOCOM – componente Licenciatura, que estuvo “habilitada solo para maestras y maestros en ejercicio de primero a tercero de primaria y de primero a segundo de secundaria” (BOLIVIA, 2016b, p. 157).

Dando continuidad al programa, a mediados de 2013 inicio la ‘Segunda Fase’, dirigida “a otros segmentos de maestros en ejercicio del nivel primario y secundario, además para los docentes del antiguo ciclo intermedio o tercer ciclo que aún no tienen función docente” (BOLIVIA, 2016b, p. 157).

Por último, en octubre de 2014 se inauguró la ‘Tercera Fase’, que contó con gran parte de maestros “provenientes de lugares de difícil acceso y segmentos especiales, como aquellas o aquellos maestras y maestros que trabajan como funcionarios públicos y que no están en ejercicio docente” (BOLIVIA, 2016b, p. 157).

Estas tres fases contaron con un total de inscritos de 133.358 (BOLIVIA, 2016b, p. 157), alcanzando alrededor de la totalidad de los profesores en ejercicio, percibiéndose una relativa masificación en la segunda fase, como veremos más adelante.

En cuanto a los programas del PPMI así como del PROFOCOM, estos tenían la misión de brindar una formación equivalente a las obtenidas en las ESFM, sus currículos mantenían una gran parte de similitudes, de hecho las unidades formativas desarrolladas en el PPMI fueron las bases para las del PROFOCOM.

en, BOLIVIA, 2016b, p. 175), podrían representar un indicio de la baja valoración social de la profesión de maestros normalistas por debajo de los profesionales universitarios.

Su itinerario curricular consistía en el cursado semipresencial durante 4 semestres, comprimidos en un fin de semana por mes para la parte presencial, con un total de 2.400 horas académicas teóricas y prácticas, orientadas por facilitadores que eran mayoritariamente normalistas, que habían obtenido el grado de licenciatura con anterioridad y excepcionalmente profesores universitarios.

El plan de estudios estaba constituido por 16 Unidades de Formación (UF), de las cuales se cursaban 4 por cada semestre. Asimismo, cada UF estaba compuesta por 150 Hrs., en tres momentos metodológicos, distribuidas en 8 Hrs. para la “Sesión presencial” (teórica, metodológica), 138 Hrs. para la “Concreción y Construcción Crítica” (proceso de la práctica e implementación en las escuelas) y 4 Hrs. para la “Socialización” (presentación de resultados a la comunidad) (BOLIVIA, 2016b, p. 154).

Es posible evidenciar que una significativa gran parte del currículo estaba concentrado en actividades prácticas de los maestros durante las experiencias escolares y en sala de aula.

Por una parte, el propio Ministerio de educación explicita con respecto a la estrategia formativa y al enfoque metodológico del programa orientado por un horizonte de “vincular la formación con la transformación” que:

toda formación debe empezar siempre por la Práctica y no por la Teoría; este es un elemento fundamental, pilar del Modelo y del enfoque metodológico. Es decir, esto que ustedes conocen como metodología del PROFOCOM no solo en la formación de los profesores y profesoras sino en el propio modo de enseñanza y aprendizaje de los procesos educativos que todos los maestros y maestras deben empezar a desarrollar, o sea, es el corazón fundamental del Modelo (BOLIVIA, 2016b, p. 153).

Por otra parte, es preciso señalar que el momento de Concreción y Construcción Crítica, que suponía la mayor parte de la formación, estaba articulado a las Comunidades de Producción y Transformación (CPTE), que según el Ministerio de Educación eran “espacios de reflexión donde maestros y maestras desarrollan y concretan procesos de formación comunitaria” (BOLIVIA, 2016b, p. 162). La CPTE estaban conformadas por “maestras y maestros de una misma Unidad Educativa, o también por maestras y maestros de diferentes UE que comparten una misma problemática sobre la educación, o como docentes multigrados pertenecientes a un mismo núcleo educativo” (BOLIVIA, 2016b, p. 162) y a varias áreas disciplinares, pudiendo también articularse con los proyectos socio productivos de las escuelas a cargo de los directores de las escuelas. De esta forma, según información oficial, en la primera fase del PROFOCOM se conformaron 17.963 CPTE (BOLIVIA, 2016b, p. 163).

Por último, las sesiones de socialización acontecían principalmente en las escuelas, con la participación de la comunidad escolar ampliada y mediante ferias educativas.

Complementariamente, se realizó un evento nacional con una selección de las ‘mejores’ experiencias transformadoras (BOLIVIA, 2016b, p. 170).

Cabe complementar que dentro del horizonte en el que el PROFOCOM estaba asociado a la implementación y concreción del nuevo currículo, las funciones de los facilitadores del programa se constituyeron fundamentales en todo el proceso de formación, es decir, tanto en la parte teórica de aplicación y de socialización de cada una de las Unidades Formativas, más principalmente en la orientación de este momento metodológico de aplicación. Asimismo en su asesoría a las CPTE. Y también los facilitadores eran la mitad de los cuatro miembros de las comisiones evaluadoras de los trabajos finales de graduación (BOLIVIA, 2016b, p. 165-166, 174).

De hecho, durante las tres fases del PROFOCOM existieron tres tipos de facilitadores según su dependencia administrativa, con ítem (452), a contrato y voluntarios (793), haciendo un total de 1.245. Por otra parte se contó con coordinadores (43), que hacían la intermediación entre los técnicos del ministerio y los facilitadores, así como con asistentes académicos (64) y profesores declarados en comisión (28) que colaboraron en la coordinación del programa (BOLIVIA, 2016b, p. 166-167).

Por su parte, el currículo del PROFOCOM estaba estructurado de la siguiente forma:

En la parte general: Modelo educativo socio comunitario productivo I y II, Estructura curricular y sus elementos en la diversidad: saberes y conocimientos propios, Estrategias de desarrollo curricular socioproductivo: comprendiendo la estructura curricular, Medios de enseñanza en el aprendizaje comunitario, Planificación curricular, Estrategias metodológicas para el desarrollo curricular, Producción de materiales educativos, Evaluación participativa en los procesos educativos, Producción de conocimientos en el modelo educativo socio comunitario productivo, Proyecto socio productivo.

En la parte de la Especialidad con 5 módulos respectivos a cada especialización disciplinar.

CUADRO 12 – CURRÍCULO DEL PROFOCOM, NIVELES PRIMARIA Y SECUNDARIA

1er Semestre	2do Semestre	3er Semestre	4to Semestre
Modelo Educativo	Concreción Curricular I	Metodología III	Especialidad III
Modelo Educativo II	Concreción Curricular II	Gestión Curricular	Especialidad IV
Enfoque Pedagógico I	Metodología I	Especialidad I	Especialidad V
Enfoque Pedagógico II	Metodología II	Especialidad II	Sistematización de la Práctica

FUENTE: Bolivia (2012, p. 28).

Como podemos observar, los programas de recualificación contenían 2 módulos de los 16, sobre el nuevo modelo educativo I y II respectivamente, que atravesaban a todas las especialidades de formación y que contenían el núcleo duro político del nuevo proyecto

educacional. Complementariamente existían los módulos generales a todas las especialidades en lo que respecta a pedagogía, gestión curricular y didáctica del nuevo modelo educativo. Dada la cantidad de maestros que pasaron por este programa PROFOCOM, los módulos sobre el nuevo modelo educativo adquirieron una trascendencia ideológica extraordinaria, mediante su difusión a la totalidad de los miembros del magisterio, uno de los conglomerados más grandes de funcionarios públicos del país.

Por su parte, el trabajo de graduación, según el Reglamento de Graduación del PROFOCOM de 2014, constaba de una única modalidad, denominada ‘sistematización de experiencias’, concebida como una metodología de “producción de conocimientos”, que según las unidades formativas, permitía “una construcción teórica, pero desde la experiencia” vivida en el aula (UF N° 16, citado en, BOLIVIA, 2016b, p. 170). Como resalta el Ministerio de Educación con base en la Unidad de Formación (UF) N° 16, se distinguía la sistematización de la investigación, ya que la segunda plantearía “una visión contemplativa, objetivizadora y con una supuesta neutralidad”, mientras que la sistematización dentro del PROFOCOM plantearía “una visión transformadora, comprometida y que asume que o puede haber conocimiento que se produzca al margen de la situación corporal, histórica y concreta de los sujetos” (BOLIVIA, 2016b, p. 171).

De hecho, existían cuatro ámbitos de focalización de los trabajos de sistematización: Recuperación y desarrollo de saberes y conocimientos locales, Proyecto socio comunitario productivo, Producción y elaboración y uso de materiales educativos y Concreción de los elementos curriculares del modelos educativo (BOLIVIA, 2016b, p. 171).

Es importante resaltar que la modalidad de graduación estaba directamente asociada a la implementación del currículo, de carácter obligatorio, es decir que existía un fuerte vínculo entre la formación académica y la política gubernamental. Lo que abre la posibilidad de un debate acerca de las relaciones entre tecnocracia e ideología. En general, hallamos al enfoque metodológico del PROFOCOM bastante apolítico de la práctica, lo que resulta bastante cuestionable.

Asimismo, es preciso recordar que existe un histórico debate epistemológico a cerca de la comprensión y la transformación, entre el ser y el deber ser (RUNCIMAN, 1966), así como entre la teoría y la práctica (KOSIC, 1969) y más recientemente la aplicación de este último debate a la discusión sobre las concepciones de la formación de profesores.

En cuanto a la evaluación de las experiencias de sistematización, se debe denotar que estas podían ser realizadas en forma grupal hasta por cuatro profesores. Y eran evaluadas en tres instancias. Mediante la ‘Valoración social del trabajo final de sistematización’ realizada en con la

comunidad escolar ampliada y también en las CPTE en las escuelas en forma simultánea a nivel nacional, asimismo, por el ‘Informe tutorial de conformidad al trabajo de sistematización’ realizado por cada tutor certificando la solvencia académica y en tercera instancia, la ‘Presentación, exposición y evaluación del trabajo final de sistematización’ realizado también en las escuelas en una fecha simultánea y a nivel nacional ante las denominadas Comisiones de evaluación, conformadas por un miembro representante del Ministerio de Educación, dos facilitadores del PROFOCOM y un docente de las ESFM. Estas comisiones de evaluación evaluaban en un mismo día a varias sistematizaciones de experiencias en hasta tres jornadas.

Por último, cabe destacar que en abril de 2019, el Ministerio de Educación puso en su biblioteca física a disposición del público, a 23.517 sistematizaciones. Así como también su catálogo se encuentra disponible en el portal web del ministerio. Los futuros estudios sistemáticos sobre estos documentos se constituirán en un aporte valioso para la educación boliviana.

4.6.3.2 Implementación

En la primera fase iniciada en agosto de 2012 se inscribieron 43.360 maestros, de los cuales hasta 2015 se habían graduado con licenciatura 35.538 (BOLIVIA, 2016b, p. 157-158).

La segunda fase iniciada a mediados de 2013 se tuvo 61.686 inscritos, de los cuales solo 37.130 obtuvieron su graduación como licenciados hasta 2015 (BOLIVIA, 2016b, p. 157-158).

La tercera fase iniciada en octubre de 2014 se contó con un total de 26.507 inscritos (BOLIVIA, 2016b, p. 157-158).

De esta manera se alcanzó a un total de 133.358 participantes.

La mayor parte de los centros que atendieron la cursada del programa en la gestión 2015, se encontraban en áreas y localidades rurales distantes denominadas sub sedes (319), además de las ESFM (27) y sus unidades académicas (20) (BOLIVIA, 2016b, p. 169).

Una cuestión a resaltar sobre el PROFOCOM que resulta importante es, la alta tasa de no titulados, es decir de los profesores que no realizaron los trabajos finales de sistematización. A partir de datos oficiales observamos que esta tasa con datos hasta el 2015 alcanzaba al 21% de los matriculados en la primera fase y al 42% de los de la segunda (BOLIVIA, 2016b, p. 184).

De hecho, se realizaron varias acciones para promover la culminación de los estudios de los maestros que tenían pendientes cursos y trabajos finales de graduación. En 2015 se lanzó la convocatoria para la Cuarta fase denominada de ‘Reincorporación’ para los profesores que habían desistido del programa. Y en la gestión 2017, se inicia la última convocatoria del PROFOCOM-Licenciatura denominada de ‘Universalización y Cierre definitivo’, dirigida para todos los

profesores que no habían concluido la modalidad de licenciatura. De esta forma, en los últimos meses de 2018 aún se continuaron realizando evaluaciones finales de sistematizaciones de experiencias.

Tomando en cuenta que en abril de 2019 cuando se pusieron a disposición las 23.517 sistematizaciones y teniendo en consideración que estas solo podían alcanzar en el mejor de los casos a un total de 94.068 estudiantes, en el caso de que estas sistematizaciones contarían con cuatro miembros que es el máximo permitido, tendríamos aún una tasa de no titulados de 31%.

4.6.3.3 Institucionalización

En esta misma gestión el PROFOCOM realizó su oferta, esta vez concentrando su cobertura exclusiva para la formación del profesorado que actúa en escuelas privadas, ofreciendo el diplomado en el nuevo MESCP en el nivel de posgrado.

Asimismo en 2018, por cuenta de un déficit de profesores para implementar el bachillerato técnico, se pasó a ofrecer un diplomado para la especialización en educación técnica y tecnológica en el nivel de educación regular, dirigido no solo a maestros, sino también a profesionales del área técnica y tecnológica, titulación que los habilitaría para trabajar solo de forma temporaria en las escuelas sin ingresar al Escalafón del magisterio. Esta decisión abrió un debate en la dirigencia del magisterio que acusaba al ministerio de haber abierto el paso para la entrada de profesionales liberales.

De manera general también desde 2018, el PROFOCOM comenzó a ofertar diplomados y especializaciones en el nuevo MESCP dirigido a todos los actores del sistema educativo plurinacional. Complementariamente vale recordar que el PROFOCOM también ofrecía el nivel de Maestría en Educación Socio Comunitaria Productiva desde 2013 hasta 2015, año en el que su oferta paso a la Universidad Pedagógica.

Por último, es importante reseñar que en los primeros días del mes de mayo de 2020, el gobierno de Añez mediante el Ministerio de Educación destituyó a todos los funcionarios del PROFOCOM en todas sus sedes departamentales, alrededor de 450 maestros en total, quienes se encuentran en movilización por su reincorporación. Esta situación revela la fragilidad de su institucionalidad ante los cambios políticos partidarios y el uso clientelista de los cargos de la función pública, una situación que viene repitiéndose desde hace décadas indistintamente de cual sea el partido de gobierno.

4.6.4 El Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente (PROACED)

4.6.4.1 Formulación

Recientemente, desde 2018, está siendo implementando el Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente (PROACED), con el objetivo de ofrecer a profesores que trabajan en lugares lejanos, una formación complementaria que pueda habilitar a estos maestros para trabajar en más de una área disciplinar y en más de un nivel (BOLIVIA, 2018a).

Según el portal de la UNEFCO, institución que cobija a este programa, el objetivo PROACED:

es desarrollar una opción formativa dirigida a maestras y maestros de Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva del Subsistema de Educación Regular de territorios indígena originario campesinos, zonas rurales de difícil acceso y ciudades intermedias que ejercen la docencia según su formación inicial y completan su carga horaria con otra especialidad, para que trabajen con una mínima pertinencia planificando, ejecutando y evaluando el proceso formativo de la otra especialidad y con ello contribuir al mejoramiento de los procesos y resultados educativos¹⁷⁷.

El requisito principal para la matriculación es que el profesor complete su carga horaria de función docente con otra especialidad.

El currículo del PROACED en la modalidad Auto asistida consta de 2 Ciclos para cada especialización, cada uno con una carga de 240 horas, una duración de 3 meses y consta de 3 cursos. Se ofertan un ciclo por semestre. En 2019 se ofertaron en el primer y segundo ciclo, en los respectivos primer y segundo semestre, las Especializaciones en: Artes plásticas y visuales, Valores espiritualidades y religiones, Educación primaria comunitaria vocacional, Comunicación y lenguajes: lengua extranjera, Educación física y deportes, Educación musical.

En la modalidad presencial el PROACED se remite a los Itinerarios Formativos elaborados por el PEAMS, más aún no fue implementada.

4.6.4.2 Implementación

Según información oficial del portal de la UNEFCO, para el segundo semestre de 2019 se encontraban habilitados para realizar el PROACED, un total de 3.027 profesores de distintos niveles y regiones del país. La matriculas se distribuían de la siguiente forma, 141 en Tarija, 884 en Santa Cruz, 229 en Potosí, 61 en Pando, 167 en Oruro, 918 en La Paz, 306 en Cochabamba, 131 en Chuquisaca y 190 en Beni. Por en cuanto no es posible abordar su institucionalización.

¹⁷⁷ Disponible en: www.unefco.edu.bo. Acceso: 21 de diciembre 2019.

4.6.5 Nivel de graduación e indicador de adecuación

De manera general es posible sostener que la proporción de profesores en ejercicio con nivel de graduación de licenciatura ha crecido de forma exponencial alcanzando a la gran mayoría del magisterio en 2019. En significativa parte, este avance ha sido posible gracias a los programas de recalificación implementados desde 2006, que posibilitaron que en 2013 se graduaran con licenciatura, las primeras cohortes de profesores en ejercicio.

Por otra parte, este esfuerzo ha sido apoyado por la transformación de los INS en ESFM en 2009, desde las cuales han comenzado a graduarse profesores con una formación inicial en el nivel de licenciatura desde 2014.

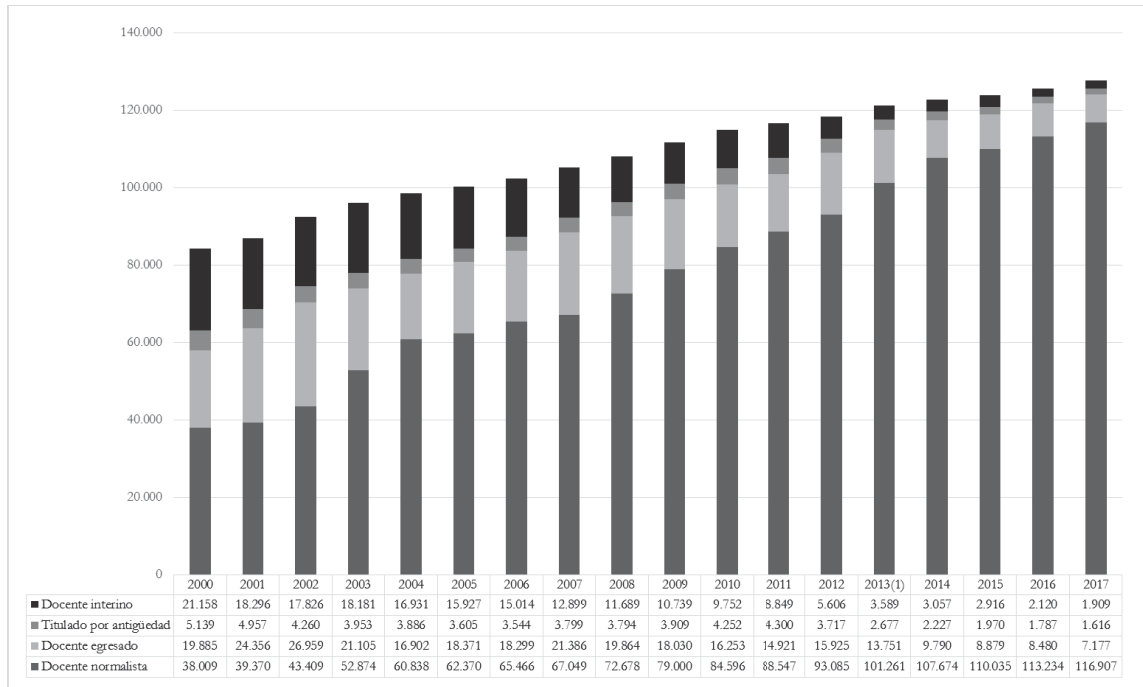
Cabe señalar que a pesar de realizar varias búsquedas, no encontramos documentación publicada que se refiera exclusivamente a datos oficiales sobre los indicadores de adecuación de la formación de los profesores con respecto a las disciplinas que imparten.

Aunque no encontramos esos datos aún, es de suponer que esos niveles, sean cuales fueren, han sido superados significativamente con el proceso de recalificación del PROFOCOM.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el objetivo del reciente programa de especialización PROACED, en la modalidad a distancia, iniciado en 2018, al que nos referimos anteriormente, es el de ampliar la actuación de los docentes en aquellos lugares donde no existen los suficientes docentes para impartir las diversas disciplinas. Es posible sostener que esta situación tal vez sea solo un indicio de la necesidad de adecuación que posiblemente exista en gran parte del país. En su primera cohorte en 2018 el PROACED contaba con 2.986 inscritos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a, p. 7) y con 3.027 en el segundo semestre de 2019 según el portal del Ministerio de Educación, lo que al menos sumaría 6.013 profesores que se encontrarían dando aulas sin una adecuada formación inicial en 2019.

Considerando que la oferta del PROACED aún no alcanza a la totalidad de las disciplinas, existe la posibilidad de que esta suma sea aún mayor.

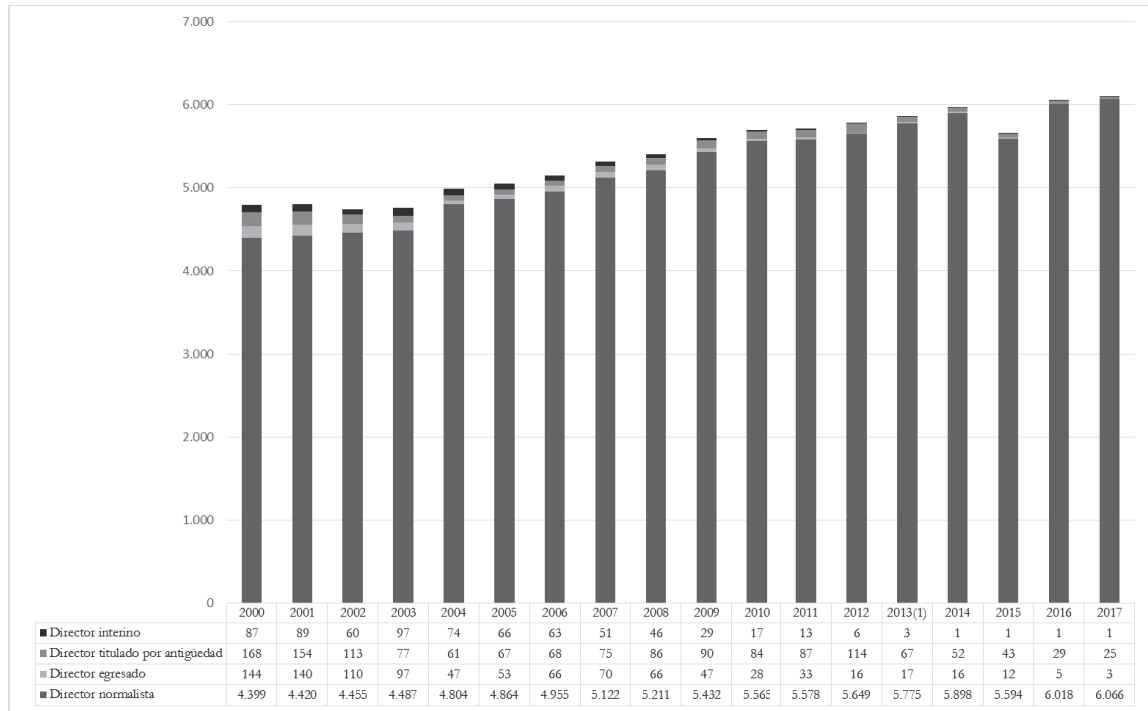
GRÁFICO 2 – TOTAL DE PROFESORES EN SERVICIO PÚBLICO SEGÚN ESCOLARIDAD 2000 – 2017



FUENTE: Elaboración propia con base en Bolivia (2018b).

LEYENDA: (1) En la gestión 2013 se realiza el reordenamiento en la base de datos de docentes de acuerdo a la estructura definida en la Ley N°70 (primaria de 1° a 6° y secundaria de 1° a 6°). Asimismo, a mediados de 2013 comienzan a egresar los primeros profesores de las nuevas ESFM. Lastimosamente los datos oficiales no desagregan la información correspondiente a los maestros egresados de las ESFM y los normalistas que van a comenzar a titularse en los programas PROFOCOM, ni tampoco a los que ya contaban con el nivel de licenciatura. Nótese que en la elaboración de este gráfico se excluyó la cantidad de profesores que se encontraban en funciones administrativas de dirección de las escuelas que en 2017 alcanzaban en general a 6.095 y que están desagregados en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 3 – TOTAL DE DIRECTORES EN SERVICIO PÚBLICO SEGÚN ESCOLARIDAD 2000 – 2017



FUENTE: Elaboración propia con base en Bolivia (2018b).

LEYENDA: (1) En la gestión 2013 se realiza el reordenamiento en la base de datos de docentes de acuerdo a la estructura definida en la Ley N°70 (primaria de 1° a 6° y secundaria de 1° a 6°). Asimismo, a mediados de 2013 comienzan a egresar los primeros profesores de las nuevas ESFM. Lastimosamente los datos oficiales no desagregan la información correspondiente a los directores egresados de las ESFM y los directores que van a comenzar a titularse en los programas PROFOCOM, ni tampoco a los que ya contaban con el nivel de licenciatura.

4.7 BRASIL

4.7.1 El Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (PARFOR)

4.7.1.1 Formulación

El Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (PARFOR) fue creado en la gestión 2009 (Decreto N° 6.755/2009), como una acción de emergencia del Plan de Metas Educación para Todos de 2007, a su vez desgajado del Plan de Desenvolvimento de la Educación iniciado en ese mismo año, en modalidad de régimen de colaboración entre la Unión, los Estados, los Municipios y las Instituciones de Educación Superior (IES). Con el objeto, entre otros, de promover el acceso de los profesores en ejercicio en la red pública de educación básica a la formación superior exigida por la LDBEN (Art. 2, Decreto N° 6.755/2009). El PARFOR sería finando por el Fondo Nacional de Desenvolvimento de la Educación (FNDE).

A su vez, según el reglamento del PARFOR, instituido para actualizar su regulación con respecto a las nuevas normativas que impactaron el ámbito de su acción, el PARFOR “visa inducir y fomentar la oferta de educación superior, gratuita y de calidad, para profesionales del magisterio que estén en el ejercicio de la docencia en la red pública de educación básica” (Art. 2, Portaria N° 82 del 17 de abril de 2017 del MEC, traducción nuestra)¹⁷⁸.

Asimismo, este mismo documento señala que:

Art. 3° La inducción de la oferta será realizada por intermedio del fomento a la implantación de cohortes especiales, por Instituciones de Educación Superior – IES, en cursos de:

I. Licenciatura – para profesional que ejerza función de docencia en la red pública de la educación básica y que no tenga formación superior o que, mismo teniendo esa formación, se disponga a realizar curso de licenciatura en la etapa/disciplina en que actúa en sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para profesional con grado en licenciatura que ejerza función de docencia en la red pública de educación básica y con interés en realizar una segunda licenciatura en el área de actuación en sala de aula y para la cual no posee formación;

III. Formación pedagógica – para profesional con curso superior, más que no tenga el grado en licenciatura y este ejerciendo alguna función de docencia en la red pública de la educación básica (Portaria N° 82 del 17 de abril de 2017 del MEC, traducción nuestra)¹⁷⁹.

¹⁷⁸ “visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica”.

¹⁷⁹ “Art. 3° A indução da oferta será realizada por intermédio do fomento à implantação de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de: I. Licenciatura – para profissional que exerça função de docência na rede pública da educação básica e que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para profissional com grau em licenciatura que exerça função de docência na rede pública de educação básica e com interesse em realizar uma segunda licenciatura na área de atuação em sala de aula e para a

Consiguientemente, en el Art. 4º, se declara que su realización estará a cargo de la Unión, por intermedio de la Coordinadora de Perfeccionamiento de Personal de la Educación Superior (CAPES), dependiente del MEC, en régimen de colaboración con los niveles estaduais y municipales.

Asimismo, en el Art. 21º y 22º, el reglamento prescribe la exclusividad de su demanda estableciendo que solo podrán inscribirse al PARFOR, profesores en ejercicio de la red pública que se encuentren registrados en el censo Educacenso, aunque la pre-inscripción también esté sujeta a la oferta de cupos y demandas del proceso de selección.

Cabe apuntar que a partir de la gestión 2012, la modalidad a distancia pasa a ser administrada por la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) (BRASIL, 2013, p. 28), no obstante, acoge una proporción mínima del total de las matrículas, presenciales y no presenciales.

Por otra parte, es preciso señalar que además de las administraciones educativas estatales, el PARFOR instituye la creación de Forums Estaduales Permanentes de Apoyo a la Formación Docente (Portería MEC N° 883, de 16 de diciembre de 2009), que cuentan con amplia participación del sector docente y tiene un papel relevante en la elaboración de la oferta del PARFOR en cada una de sus localidades.

Según la Relatoría de Gestión PARFOR 2009-2013 (BRASIL, 2013) elaborada por la Dirección de Formación de Profesores de la Educación Básica de la CAPES, desde 2011 se iniciaron varias estrategias para perfeccionar los procesos de su gestión e implementación. En este horizonte, las instituciones envueltas comenzaron a organizarse en torno al planeamiento estratégico de su estado, estableciendo un cronograma con plazos para la:

- a) inserción de la demanda por las secretarías de educación e da oferta pelas IES; b) análise, ajuste y homologación de Cuadro de Oferta de Cursos y Cupos por los Forums; c) período de pre-inscripción, período de validación por las secretarías estaduais, período de selección y matrícula y período de traspaso de los recursos para IES (BRASIL, 2013, p. 29, traducción nuestra)¹⁸⁰.

De esta forma, a partir de la gestión 2013 se pasó a realizar una oferta anual de los cursos y cupos, que anteriormente se encontraba fragmentada y dispersa. Valga señalar que para participar del PARFOR las IES deben acreditar un concepto igual o superior a 3 en el sistema nacional de evaluación de las IES. Además, se señalaba que en los casos de existir una mayor demanda con respecto a los cupos ofertados se deberían realizar procesos selectivos.

qual não possui formação; III. Formação pedagógica – para profissional com curso superior, mas que não tenha o grau em licenciatura e esteja exercendo alguma função de docência na rede pública da educação básica”.

¹⁸⁰ “a) inserção da demanda pelas secretarías de educação e da oferta pelas IES; b) análise, ajuste e homologação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas pelos Forums; c) período de pré-inscrição, período de validação pelas secretarías estaduais, período de seleção e matrícula e período de repasse dos recursos para IES”.

Asimismo, desde 2013 se formaliza la oferta en IES privadas sin fines de lucro, que ya venía aconteciendo desde 2010 en una proporción poco significativa (BRASIL, 2013, p. 29-30). De hecho, entre 2009 y 2013, el total de la matrícula en el PARFOR se encontraba fundamentalmente en IES públicas, alcanzando a un 93,73%, de los cuales 53,16% se encuentran en IES federales, 40,57% en estatales, 0,28%% en municipales y solo 5.99% en privadas sin fines de lucro (BRASIL, 2013, p. 46).

Complementariamente, cabe destacar que los cursos del PARFOR son gratuitos costeados por la CAPES y además, existen becas de dinero para estudiantes e incentivos para los profesores y coordinadores de los cursos (BRASIL, 2013).

El PARFOR, teniendo como base el Censo Escolar de la educación Básica de 2007 en el que se habían identificado en torno de 600.000 profesores de educación básica sin formación en nivel superior (BRASIL, 2009, p. 27), se planteaba formar en cinco años, es decir hasta 2013, a 330.000 profesores que aún no eran graduados¹⁸¹.

Teniendo en cuenta que en el 2009, año de su inicio, “67,8% de los docentes de Educación Básica, poco más de dos tercios, poseían curso superior, y de los que poseían, 3,2% no eran licenciados” (NETO; TORRES, 2017, p. 120)¹⁸², el desafío principal se encontraba más que en la formación en nivel superior, en la recualificación para su adecuación a las disciplinas que era proferidas por estos profesores, así como para los niveles en que ellos actuaban y para las que no cumplían las exigencias, adecuación que implicaba principalmente tener una formación en la modalidad de graduación de Licenciatura en la disciplina específica en la o las que actúan, que acredita una formación inicial ideal para las actividades magisteriales en las correspondientes disciplinas y niveles. Sea en el caso de los primeros años de nivel fundamental (cada vez más en la Licenciatura en Pedagogía antes que en la modalidad de Normal Superior), para los años finales del nivel Fundamental, o para el nivel Medio.

Otra cuestión a resaltar es que, teniendo en cuenta que las segundas licenciaturas, como señala el instrumento de las instituyó hace más de una década, eran parte de un ‘Programa Emergencial’ (Parecer CNE/CP N° 8, de diciembre de 2008) con el objeto de fomentar el mayor atendimento de profesores para actuar en más de una disciplina curricular, esta modalidad de formación planteaba una cierta paradoja, ya que al promover la ampliación de su oferta disciplinar, jugaba posiblemente en desmedro de un mayor nivel de especialización en el campo de su actuación. No obstante, por otra parte, daba la oportunidad a los profesores que quisieran

¹⁸¹ Disponible en: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acceso: 04 de enero de 2019.

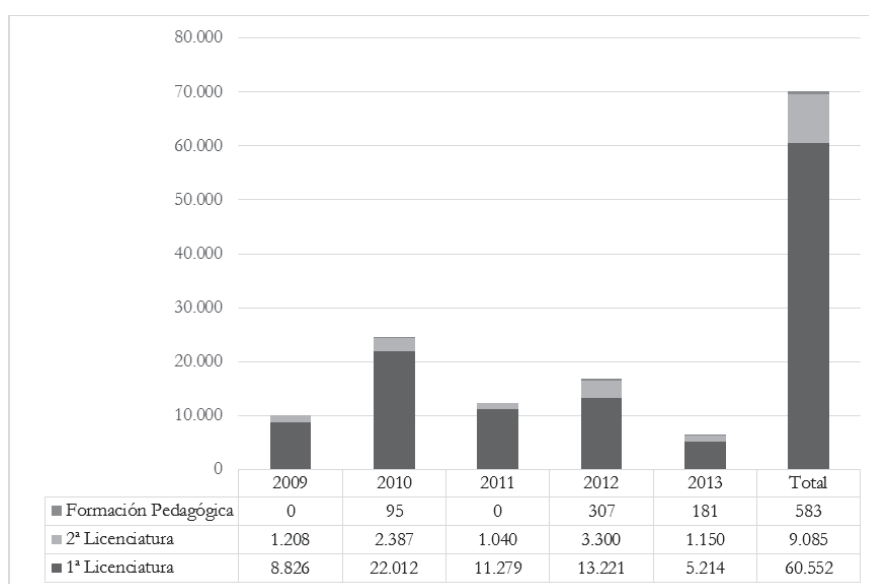
¹⁸² “67,8% dos docentes da Educação Básica, pouco mais de dois terços, possuíam curso superior, e dos que possuíam, 3,2% não eram licenciados”.

mudar de disciplina de actuación, que podrían dejar de actuar en la anterior, lo que no necesariamente generaría una disociación disciplinar.

4.7.1.2 Implementación

Según el Relatoría de la CAPES, entre 2009 y 2013 se ofertaron 244.065 cupos, en primera licenciatura (70,09%), segunda licenciatura (26,59%) y formación pedagógica (3,32%), de los cuales fueron ocupados con matrícula 70.220, alcanzando al 28,77% de la oferta, matrículas respectivamente distribuidas en primera licenciatura (86,23%), segunda licenciatura (12,93%) y formación pedagógica (0,83%). Asimismo, entre 2009 y 2013 se ofertaron 2.141 cohortes (BRASIL, 2013, p. 40-41).

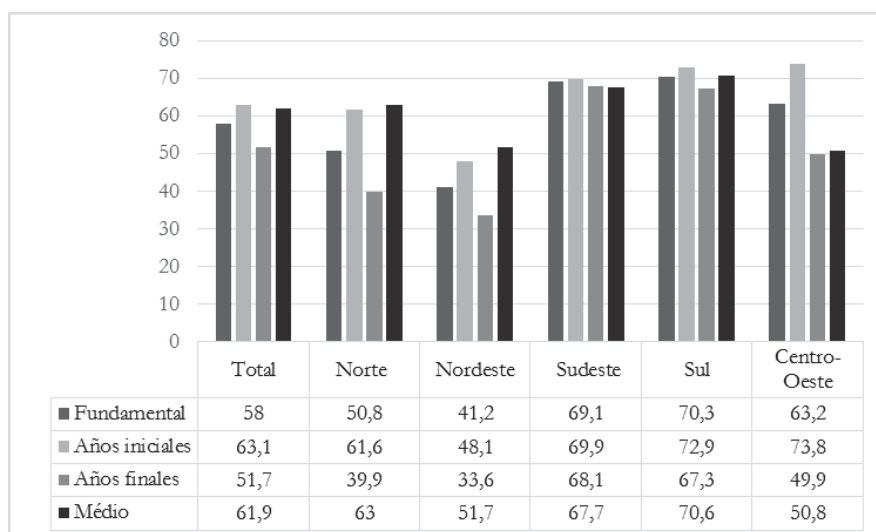
GRÁFICO 4 – MATRÍCULAS EN EL PARFOR 2009 – 2013 SEGÚN TIPO DE FORMACIÓN



FUENTE: Elaboración propia con base en Brasil (2013, p. 41).

Cabe resaltar que según la distribución regional de matrículas en este periodo entre 2009 y 2013, es posible ver que se atendieron principalmente a las regiones Norte (48,86%) y Noreste (38,18%) que juntas alcanzaban al 87,6% del total de matrículas, por cierto, regiones donde se había identificado los más altos porcentajes de déficit de formación en nivel superior. Una situación que a pesar de haber tenido avances, continúa latente en la actualidad.

GRÁFICO 5 – PORCENTAJE DE DISCIPLINAS MINISTRADAS POR PROFESORES CON FORMACIÓN SUPERIOR DE LICENCIATURA EN LA MISMA ÁREA EN QUE ACTUAN SEGÚN NÍVEL DE ENSEÑANZA Y REGIÓN 2018



FUENTE: Elaboración propia con base en Brasil (2019b).

Consiguientemente, el portal PARFOR de la CAPES¹⁸³, con datos actualizados hasta el 18 de diciembre de 2019, señala que existían 3.043 cohortes implantadas desde el inicio del plan en 2009 hasta 2019, siendo 2.598 cohortes concluidas hasta 2019 y 445 en andamio en diciembre de 2019.

Además, se detalla que existe un total de 100.408 Matriculados entre 2009 y 2019, de los cuales 53.512 son profesores ya formados y 59.565 profesores se encuentran cursando en diciembre de 2019. Complementariamente, se informa que existieron 104 instituciones de educación superior participantes, en 510 municipios con cohortes implantadas y 3.000 municipios atendidos con por lo menos un profesor matriculado.

Con base en estas informaciones actualizadas hasta diciembre de 2019, podemos observar que la mayor parte de las matriculas se realizaron en el periodo entre 2009 y 2013, con aproximadamente el 70% de las mismas, resaltando que fue entre 2010 (24.494), 2011 (12.319) y 2012 (16.828) que la matrícula alcanzó su máxima expansión alcanzando a 53.641 (BRASIL, 2013, p. 41).

Consecuentemente, es importante resaltar que las proporciones generales de profesores de educación regular graduados en nivel superior subió de 67,8% en 2009 a 76,2% en 2014, varios de ellos participantes del PARFOR, no obstante de que los profesores sin adecuación continuaran a crecer de 3,2% a 8,4% (NETO; TORRES, 2017, p. 120).

De esta forma, para la gestión 2018, en el nivel Fundamental se alcanzaba a un 77,3% de profesores con el grado académico de Licenciatura y en el nivel Medio a un 88,6% (BRASIL,

¹⁸³ Disponible en: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acceso: 04 de marzo de 2020.

2019c, p. 37-42). Cabe resaltar que se observa una desigualdad regional en estos porcentajes, según cada uno de los estados, ubicándose un mayor déficit en los estados de la región Norte, Nordeste y Centro-Oeste. Asimismo, existe una grande variabilidad entre los índices de profesores que cuentan con graduación de licenciatura, según cada disciplina.

Si bien los porcentajes de profesores con una formación en nivel superior, así como de los que si poseen Licenciaturas, son mayoritarios para la gestión 2018, en ambos casos, el déficit en términos absolutos para todos los niveles de la educación básica (incluyendo el nivel infantil) es significativo, envolviendo en torno a 300.000 y 380.000 docentes respectivamente, que aún precisan de una formación en nivel superior o de una licenciatura, principalmente en el nivel Fundamental.

Distribuidos según datos del Censo de la Educación Básica 2018 (BRASIL, 2019c), en aproximadamente 63.661 profesores que actúan en nivel medio pero que no tienen el grado de licenciatura, 119.916 profesores de los años finales de fundamental que no tienen el grado de licenciatura y 180.807 profesores de los años iniciales de fundamental que no tienen licenciatura.

Valga recordar que cuando iniciaba la elaboración del PARFOR en 2007, existía un total de 1.882.961 profesores. De los cuales, la cantidad de los profesores que solo poseían formación en nivel fundamental era de 15.982 y de los que solo tenían formación de nivel medio sin Normal, ni Magisterio, era de 103.341. Asimismo la cantidad de profesores con graduación en nivel superior pero que no tenían licenciaturas era de 127.877. Y los docentes con solo formación de normal/magisterio medio era de 479.950 (BRASIL, 2009, p. 27).

Consiguientemente, en 2007 la cantidad de profesores que actuaban en nivel medio pero que no tenían licenciaturas era de 53.978. Y los docentes con solo formación de normal/magisterio medio, que enseñaban en el nivel medio alcanzaban a 14.785. Así como los docentes con solo formación de nivel medio sin normal/magisterio que actuaban en los años iniciales y finales de fundamental eran 38.623 y 32.767 respectivamente. Por último, los profesores que solo tenían formación en nivel fundamental alcanzaban a, 5.515 actuando en los años iniciales de fundamental, a 3.872 en los años finales de fundamental y a 441 en el nivel medio (BRASIL, 2009, p. 27). En suma alcanzaban a cerca de 118.687 los profesores del nivel fundamental y medio, que no tenían la formación en el nivel adecuado y requerido para cada nivel de enseñanza en el que actuaban en el año de 2007.

Ya en 2013, según estimativas del Censo Escolar 2013 Perfil de la Docencia en la Enseñanza Medio Regular (BRASIL, 2015), para atender a un caso hipotético de adecuación disciplinar con una jornada de trabajo docente de 40 horas semanales, la demanda de profesores de nivel medio alcanzaba a 167.888 profesores. Siendo que correspondían al área de Lenguajes

(Lengua portuguesa, Educación Artística, Educación Física) el 20%, al área de Matemática (Matemática) el 13%, al área de Ciencias Naturales (Física, Química y Biología) el 32%, al área de Ciencias Humanas (Historia, geografía, Filosofía y Sociología) el 27% y al área de la parte diversificada Lengua Extranjera (Lengua extranjera) el 7% (BRASIL, 2015, p. 12).

Por su parte, la tercera versión del Parecer de la nueva propuesta de la Base Nacional Curricular Común para la Formación de Profesores (BRASIL, s/d) presentada por el CNE y actualizada al 18 de septiembre de 2019, se remite a resaltar, con base en los datos elaborados en el Anuario Brasileiro de la Educación Básica 2018 por la organización Todos por la Educación, que la proporción de docentes sin formación superior compatible con cualesquiera de las disciplinas que aleccionan en 2018, alcanzan a un 37,8% en los finales del nivel fundamental y a 29,2% en los del nivel medio (BRASIL, s/d, p. 7). Denotándose cierta desigualdad interregional, ya que en algunas regiones como el Norte y Nordeste llegan hasta el 50% en los años finales del nivel fundamental, así como al 40% en los del nivel medio en la región Centro-Oeste y al 36,5% en el Nordeste (BRASIL, s/d).

4.7.1.3 Institucionalización

Cabe señalar que el PARFOR se encuentra vigente en la actualidad y como dijimos, continuó ofreciendo cohortes en 2019. Asimismo, es necesario resaltar que en algunas gestiones las convocatorias han tenido que lidiar con la falta de apoyo de las administraciones estatales y municipales y en general con las complejidades de las actividades de la gestión de la oferta que involucra a varios actores institucionales de la educación básica y superior.

4.7.2 Indicadores de adecuación de la formación en las disciplinas en las que se actúa¹⁸⁴

Con base en los datos de los censos escolares, es posible ver que la proporción de profesores que poseen formación superior compatible con todas las disciplinas que aleccionan, entre 2012 y 2018, pasó de 12,5% a 13,5% en los de años finales de fundamental. Mientras que en los profesores de nivel medio paso de 14,2% a 14,4% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 108-109).

¹⁸⁴ Aunque se ya se venían generando datos sobre la adecuación, será a partir de 2014 que se introduce el “Indicador de adecuación de docente de la educación básica”, con cinco grupos de clasificación. En el grupo 1 se incluyen a los: “Docentes con formación superior de licenciatura en la misma disciplina que aleccionan, o *bacharelado* en la misma disciplina con curso de complementación pedagógica concluido” (Nota técnica N°020/2014 del 21 de noviembre de 2014, INEP, Ministerio de Educación, traducción propia).

Por su parte, la proporción de profesores que poseen formación superior compatible con por lo menos una, más no todas, las disciplinas que aleccionan, entre 2012 y 2018, pasó de 43,6% a 48,7% en los de años finales de fundamental. Mientras que en los profesores de nivel medio paso de 50,9% a 56,3% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 108-109).

Cabe complementar, que según el Censo de la Educación Básica 2018 (BRASIL, 2019c), con datos promedio para el periodo entre 2014 y 2018, existe una gran variación entre los indicadores de adecuación de la formación docente según cada disciplina correspondiente a cada curso, es decir, con profesores con licenciatura en la misma área de la disciplina en las que actúan.

En los años iniciales de fundamental, la variación de este indicador de adecuación va desde un bajo 40% para la disciplina de Lengua Extranjera, hacia 72,2% en los cursos de Educación Física, pasando por las demás disciplinas (Lengua Portuguesa (66,8%), Historia (63,1%), Ciencias (62,9%), Matemática (62,8%), Artes (62,7%), Geografía (62,3%), Enseñanza Religiosa (59,1%)) que giran en torno a un 60% (BRASIL, 2019c, 38).

En los años finales de fundamental, la variación de este indicador de adecuación va desde un bajo 45,6% para la disciplina de Artes, hacia 64,4% en los cursos de Lengua Portuguesa, pasando por las demás disciplinas (Educación Física (64,3%), Ciencias (61,0%), Historia (57,7%), Matemática (56,3%), Geografía (52,8%), Lengua Extranjera (48,4%) que giran en torno a un 55% (BRASIL, 2019c, 40).

En el nivel medio, la variación de este indicador de adecuación va desde un muy bajo 28,4% para la disciplina de Sociología, hacia 79,8% en los cursos de Biología, pasando por progresiva variación entre las demás disciplinas (Física (43,3%), Filosofía (45,4%), Artes (47,1%), Lengua Extranjera (55,2%), Química (61,9%), Geografía (71,2%), Historia (71,7%), Matemática (73,9%), Educación Física (79,4%), Lengua Portuguesa (79,7%)) (BRASIL, 2019c, 40).

4.7.3 Nivel de adecuación según el grado académico

No obstante, observando de manera desglosada los avances en lo que respecta al nivel de formación de los profesores, con base en los datos de los censos escolares de 2007 y 2018 (BRASIL, 2009, 2019c), es posible señalar que en términos absolutos la cantidad de profesores que actúan en nivel medio que no tienen licenciatura aumento ligeramente entre 2007 y 2018, yendo de 53.978 a 63.661 docentes, no obstante, en términos relativos bajo ligeramente de 13% a 12,4% respectivamente.

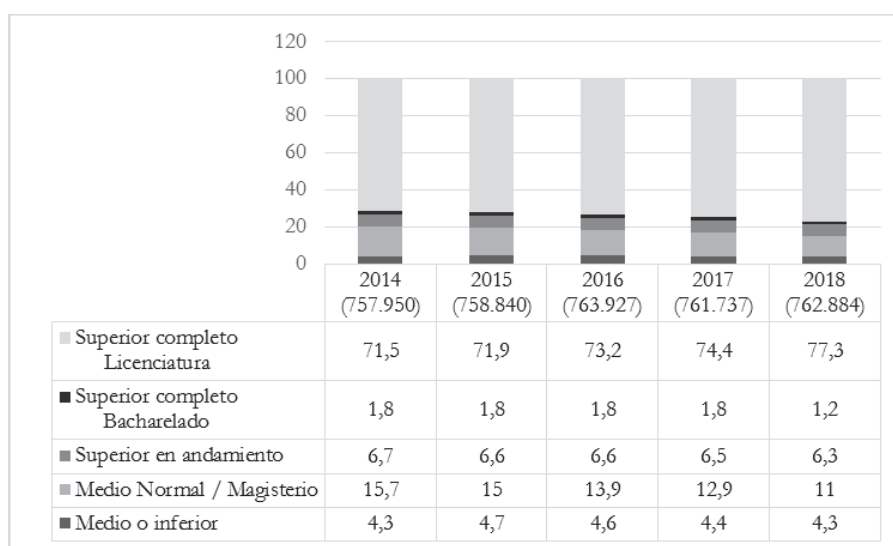
De la misma forma, se observa que en términos absolutos la cantidad de profesores que actúan en nivel de los años finales de fundamental que no tienen licenciatura disminuyó

significativamente entre 2007 y 2018, bajando de 196.006 a 119.916 docentes, asimismo, en términos relativos se redujo de 26,6% a 15,7% respectivamente (BRASIL, 2009, 2019c).

Asimismo, se observa que en términos absolutos la cantidad de profesores que actúan en nivel de los años iniciales de fundamental que no tienen licenciatura disminuyó significativamente entre 2007 y 2018, bajando de 308.604 a 180.807 docentes, no obstante, en términos relativos se redujo más, pasando de 45% a 22,7% respectivamente. Complementariamente valga señalar que, en términos absolutos la cantidad de profesores que actúan en nivel de los años iniciales de fundamental, que solo tienen formación inferior a la de normal de nivel medio, disminuyó entre 2007 y 2018, bajando de 44.138 a 32.804 docentes, asimismo, en términos relativos descendió ligeramente pasando de 6% a 4,3% respectivamente (BRASIL, 2009, 2019c).

Como se puede observar, la última década trajo avances significativos en cuanto a la formación en nivel de licenciatura de los profesores, principalmente en los profesores que actúan en los años iniciales de fundamental, reduciéndose en la mitad de su déficit. De la misma forma, los profesores de los años finales de fundamental redujeron su déficit de formación en licenciatura en casi la mitad. Mientras que el déficit de profesores con licenciatura que actúan en nivel medio solo decreció en un 20%.

GRÁFICO 6 – ESCOLARIDAD DE LOS PROFESORES DE LOS AÑOS INICIALES DE NIVEL FUNDAMENTAL 2014 - 2018



FUENTE: Elaboración propia con base en Brasil (2019b).

Cabe acrecentar a todo esto que en 2018, según el Censo de la Educación Básica (BRASIL, 2019c), 16.942 profesores que actuaban en el nivel medio, 42.009 en el nivel de los años finales de fundamental y 40.422 en el nivel de los años iniciales de fundamental, se

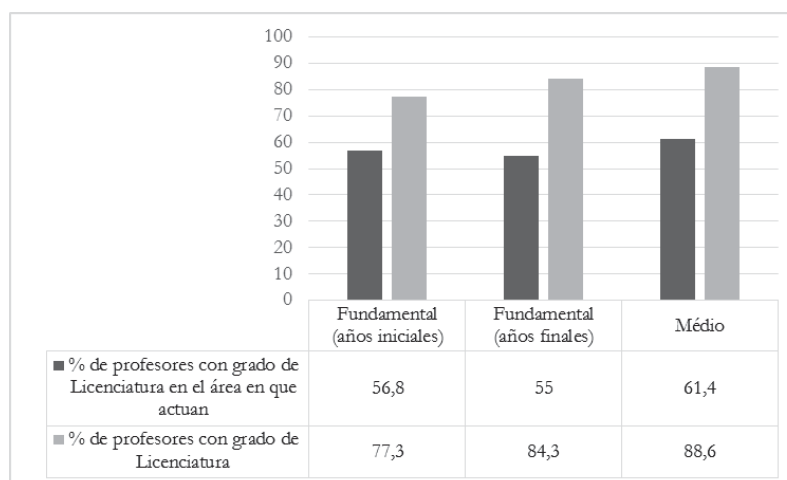
encontraban cursando graduaciones en nivel superior, *bacharelados* y licenciaturas. De hecho esta demanda paso de 353.857 ya en 2003 (BRASIL, 2004), a 380.669 en 2010 (BRASIL, 2012b). 430.749 en 2012 (BRASIL, 2014), para devenir en 99.373 en 2018 (BRASIL, 2019c).

Es decir, que la demanda que atendía el PARFOR posiblemente se haya limitado a una cantidad no tan significativa del total de la demanda y matrícula en cursos de educación superior de profesores en servicio a lo largo de la última década. Por ejemplo, si tomamos en cuenta la gestión 2010 en la que el PARFOR atendió en su matrícula anual a 24.494 profesores (BRASIL, 2013, p. 41), la mayor registrada hasta el 2013, esta solo alcanzaba al 6,4% del total de 380.669 profesores matriculados en cursos de educación superior en ese mismo año (BRASIL, 2012b, p. 38). Aunque se debe tener en cuenta también que probablemente, muchos profesores de esta demanda puedan haberse encontrado estudiando su segunda licenciatura o una segunda graduación en general, ya que el PARFOR atendió mayoritariamente a primeras licenciaturas. Sin embargo, debemos también tener presente que en 2010 la cantidad de profesores que no contaban con graduación en nivel superior era aproximadamente de 631.409 alcanzando al 31,2% del total de profesores (BRASIL, 2012b, p. 37).

Por cierto, el PARFOR se planteaba atender aproximadamente a 330.000 formaciones en 5 años, hasta 2013, mas solo alcanzó a un aproximado 25% de estas en 2019, si tomamos en consideración a la cifra total que presenta el portal del PARFOR en el MEC que alcanza a 113.007. Talvez estas limitaciones se deban a múltiples causas. Por una parte, sobre todo en el periodo posterior a 2013; entre otras, a la voluntad política de las regiones en la implementación de las cohortes, a condiciones económicas de su financiamiento o a cuestiones institucionales y académicas, ya que su oferta aconteció principalmente en universidades públicas, que por lo general cuentan con una oferta limitada. Por otra parte, a las innumerables causas que dificultan la existencia de las condiciones objetivas y subjetivas para que los profesores puedan cursar cualquiera de las formaciones ofrecidas.

Por último, este panorama nos remite a pensar en por que la demanda a pesar del crecimiento poblacional de profesores con nivel de licenciatura se mantiene relativamente alta en términos de adecuación. La posible respuesta nos conduce a relevar las condiciones de entrada a la carrera magisterial, que ya sea por falta de condiciones objetivas o de voluntad política, flexibiliza la entrada de nuevos profesores sin los requerimientos mínimos, especialmente cuando se trata de la modalidad de entrada para los profesores denominados substitutos, que desempeñan funciones mediante contratos de uno o dos años, sin acceder a la carrera magisterial.

GRÁFICO 7 – PORCENTAJE DE PROFESORES CON GRADO DE LICENCIATURA E ÍNDICE DE ADECUACIÓN SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA 2018



FUENTE: Elaboración propia con base en Brasil (2019b, 2019c).

4.7.4 Algunas experiencias en el PARFOR

Es importante complementar que, según Brezezinski (2014), los datos para la gestión 2013 del PARFOR muestran que existía una significativa tasa de abandono, de aproximadamente el 50% en los cursos de primera licenciatura, 30% en las segundas licenciatura y de 15% en los de formación pedagógica.

Asimismo, al menos hasta 2012, la oferta se presentaba con una consiguiente desigualdad regional desacorde a la demanda de los estados con menor índice de profesores con cualificación (COSTA, 2014).

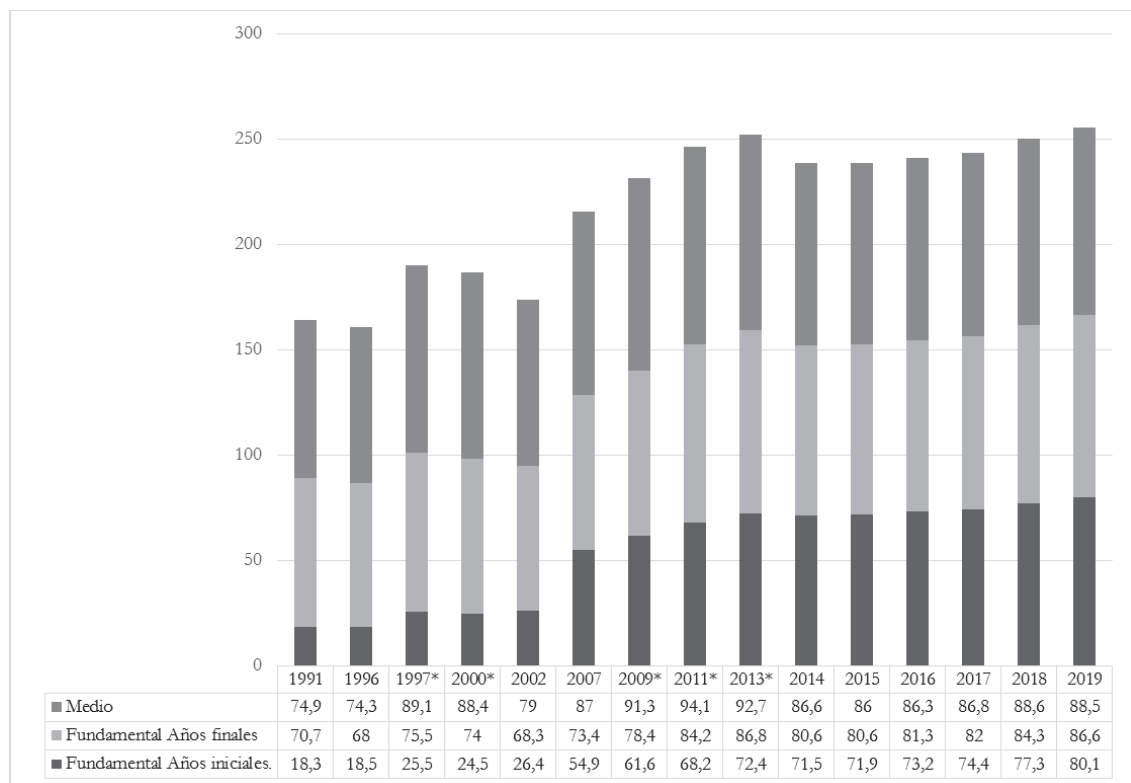
Por otra parte, algunos estudios de caso sobre cursos del PARFOR, nos revelan que estos cursos ayudaron a desenvolver reflexiones pedagógicas y recursos didácticos para el trabajo cotidiano en aula según cada disciplina específica (AGUIAR, ET AL., 2017, BORSSOI; SILVA, 2017, DA CONCEIÇÃO; DE SOUSA, 2017, LEMOS; ALENCAR, 2017, MORENO, 2016). Desatándose profundos debates que cuestionan concepciones sobre el estatuto del conocimiento disciplinar a ser enseñado (BASTOS; MARQUEZ, 2018, SCHVAMBACH, ET AL, 2014) y la propia diversificación curricular (GOMEZ; JORGE, 2018). También se observó que existen avances y desafíos en la calidad académica de las modalidades presenciales (COSTA, 2016), así como de la estructura curricular (GRAZZIOTIN, ET AL., 2015). Asimismo se resalta que las bajas condiciones ofrecidas por el nivel estadual a los profesores, contradicen el discurso de la responsabilidad estatal por su formación (RODRIGUEZ, ET AL., 2015).

En general, varios de los estudios constatan que las experiencias del PARFOR han sido valiosas para la cualificación de los profesores en servicio, mediante diversas metodologías se han

perfeccionado en el uso de recursos didácticos especializados para las disciplinas en que actúan. Asimismo, se ha contribuido a la mayor reflexividad sobre sus experiencias a través de la formación teórica y práctica, disciplinar y pedagógica.

Asimismo, en general se constata que el PARFOR viene a contrarrestar antiguas políticas de formación de profesores que carecían de unidad y continuidad (MENEZEZ, RIZO, 2013).

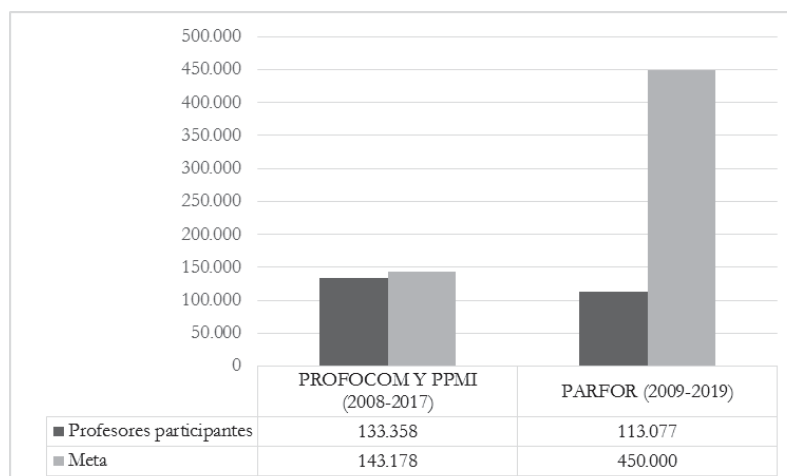
GRÁFICO 8 – PORCENTAJE DE PROFESORES CON GRADO DE LICENCIATURA DE EDUCACIÓN BÁSICA SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA 1991 - 2019



FUENTE: Elaboración propia con base en Brasil (1999, 2004, 2009, 2012a, 2014, 2015, 2016, 2018a, 2018b, 2019b, 2019c, 2019d, 2020).

LEYENDA.- (*) incluyen licenciatura y bacharelado.

GRÁFICO 9 – RELACIÓN DE PARTICIPANTES Y POBLACIÓN META DEL PROFOCOM Y PARFOR



FUENTE: Elaboración propia con base en Bolivia (2016b, 2017b, 2018b). La meta y cantidad de participantes del PARFOR fue extraída del portal Parfor del MEC.

4.8 CONSIDERACIONES FINALES

4.8.1 Representación

En cuanto a los procesos de representación, al menos es posible denotar, por un lado, que parte de los núcleos para la transformación hacia sociedades más democráticas, han sido puestos en la educación, entre otras de sus dimensiones, en la revalorización de los profesores mediante su mayor profesionalización. De esta forma, la mayor profesionalización de los profesores se constituye como el principal sentido que asumen los programas de recalificación, a su vez asociados a los discursos sobre el derecho a una educación de calidad, así como también simultáneamente a la gestión de políticas educativas funcionalistas.

Por otra parte, en el caso boliviano la recalificación de profesores está directamente asociada a la implementación de un nuevo modelo educativo plurinacional, en el que al menos discursivamente se promueve a la inclusión de las culturas indígenas como parte central del sistema educacional, en el que el rol político del profesor se torna central para la revolución educativa asociada a un nuevo proyecto de sociedad.

En el caso brasilero, la concepción de la profesionalización de los profesores se encuentra asociada con una formación para la ciudadanía, coligada al discurso de la redemocratización del país desarrollado a lo largo de las últimas tres décadas, asimismo, relacionada también al discurso de una profesionalidad para alcanzar niveles altos de calidad educativa, ya que los datos mostraban que los profesores no estaban en condiciones para dar aulas, sea porque no tenían

formación disciplinar específica, porque no tenían educación superior o no contaban con la licenciatura.

Complementariamente, en la organización de los currículos de educación regular, se ha relevado una crucial disputa por el estatuto de inserción, permanencia y fortalecimiento de las disciplinas, así como por sus contenidos, en tanto que estas áreas de conocimiento proveen potencialmente una matriz de lectura e interpretación de la realidad, así como condiciones básicas para tipos de socialización de los ciudadanos y por tanto, para la formación de la nueva personalidad social. De esta forma la organización curricular se encuentra asociada a las orientaciones que puedan tomar los proyectos de sociedad, dos dimensiones que también van a estar presentes en la formación de profesores, en cuanto que articulada a la educación regular.

4.8.2 Regulación

En cuanto a la regulación es posible aseverar que los programas de recalificación según cada caso, se encuentran principalmente, en mayor o menor medida, asociados a las IES públicas.

En el caso boliviano con una formación de profesores exclusivamente pública, aunque se encuentra distanciada completamente del sistema universitario público, lo que ha mermado en parte su legitimidad académica ante la sociedad y ante el propio magisterio, sin embargo ha potencializado el rango de acción gubernamental y social en la transformación educacional.

En el caso brasileiro, existe una intervención gubernamental educacional menos directa, que no afecta con intensidad a las cuestiones académicas con una mayor autonomía de las instituciones de formación, con una recalificación principalmente en instituciones públicas, a pesar de que la formación inicial de profesores se encuentre mayoritariamente albergada en entidades privadas que tienen en general menor prestigio.

Complementariamente, a pesar de que en ambos países existan mínimos curriculares nacionales y de que varias instituciones públicas de formación de profesores hayan sido creadas recientemente, es importante resaltar que la homogeneidad del sistema único nacional de formación de profesores boliviano mediante la creación de las ESFM y de los programas de recalificación ofertados, garantiza una cierta igualdad estructural a nivel nacional, mientras que en el caso brasileiro, la recalificación a pesar de acontecer principalmente en IES públicas, también aconteció en una diversidad de instituciones y programas.

Asimismo, tanto en el caso boliviano como en el brasileiro, por una parte, los programas de formación en ejercicio son producto de la intensa regulación de la profesión, así como de la

formación de profesores de educación regular, que han encauzado sus políticas a la corriente internacional de la mayor profesionalización del magisterio.

Por otra parte, las regulaciones de la personalidad social por medio de la educación, se ven reflejadas en las substanciales transformaciones curriculares de la educación regular, sea por la implementación de un nuevo modelo educativo en el caso boliviano, sea por la diversificación del currículo obligatorio en el caso brasileiro, han tenido múltiples consecuencias para la formación inicial y en ejercicio de profesores, entre otras, demandando una mayor recalificación pedagógica y disciplinar, respectivamente.

De hecho, la tendencia de la organización curricular brasileira hacia una mayor diferenciación disciplinar resulta central en la formación integral de una ciudadanía, mientras que en el caso boliviano se mantuvo una organización multidisciplinar. Asimismo, la centralidad de estas tendencias traspasa el ámbito de la educación regular, puesto que se irradian tanto a la formación de profesores en tanto que asociadas al mercado de trabajo, así como a la propia organización de las profesiones dentro de la sociedad en general, puesto que los debates de la interdisciplinariedad vienen reorganizando la institucionalidad de las áreas del conocimiento.

Otra cuestión a distinguir en los programas de recualificación de profesores es de que, dadas las circunstancias y la demanda, el programa PARFOR partía en el contexto de un país que había establecido desde mediados de los noventa, a la graduación en nivel superior como requisito para la docencia en la educación regular, por lo que la formación inicial atendieron a una proporción mayoritaria de profesores no tanto por el hecho de no contar con una formación en nivel superior, sino porque estas no correspondían a la modalidad de licenciatura o a las disciplinas proferidas por profesores que contaban con otra licenciatura. De esta forma, el principal objetivo del PARFOR estaba enfocado a adecuar la actuación profesional en la educación regular a su correspondiente formación específica de Licenciatura en nivel superior en cada una de las disciplinas.

Por su parte, en el caso boliviano, dadas las condiciones históricas de su cultura magisterial, la principal tarea del PROFOCOM fue la de profesionalizar a los profesores en el nivel superior, puesto que hasta entonces la amplia mayoría del magisterio estaba formado en las Normales de nivel superior, que no otorgaban el grado de Licenciatura ni de *Bacharelado*. Cabe recordar que hasta antes de la nueva ley educativa de 2010, esta formación era suficiente para las actividades docentes, no obstante de que pocos profesores contaban ya con el grado de licenciatura, cursadas en programas ofertados por las universidades, principalmente dirigidos a los directores de escuelas. Asimismo, el PROFOCOM también inicialmente tuvo la misión de calificar con una formación inicial en el nivel de licenciatura a los profesores denominados Interinos que no venían

de completar una formación inicial en nivel de técnico superior en un programa denominado Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y que alcanzaban aproximadamente al 20% cuando arranco el PROFOCOM en 2012,. De hecho fue la experiencia del PPMI desarrollada desde 2006, la que dio la base para el inicio del PROFOCOM.

De este modo, en el caso del PROFOCOM ha existido una continuidad en los estudios de formación inicial, operando en el paso del nivel superior técnico al nivel de licenciatura. Por su parte, en el caso brasilero, no existe esta continuidad, por tanto se tiene que cursar el curso completo en el nivel de una nueva licenciatura para los que solo poseen titulación de normal de nivel medio, aunque para los casos de segunda o primera licenciatura en la misma área de concentración se convalidan una gran parte de los programas de la anterior licenciatura o graduación (*bacharelado*) respectivamente.

4.8.3 Identidad

Si bien la formación en servicio esta generalmente comprendida dentro de lo que se categoriza como formación continua, diferenciada de la formación inicial, no en tanto, en el caso del PARFOR como del PROFOCOM, se llevaron adelante modalidades de formación en ejercicio sui generis, que respondían a lo que se podría denominar de formación inicial.

Por una parte, dentro de esos programas se ofertaron programas de formación inicial para profesores en servicio que no tenían una titulación en nivel de educación superior, como en el caso boliviano de los maestros interinos. Por otra parte, tanto en el caso boliviano como en el brasilero, se ofertó el grado de nivel superior para profesores que solo contaban con el grado de superior técnico o medio.

Asimismo, en el caso brasilero se ofreció la formación a nivel de licenciatura en una segunda especialidad, que si bien significaba una formación en servicio para los que ya tenían una licenciatura, en sentido estricto también significaba un cierto tipo de formación inicial en el caso de los que se estaban formando en otra disciplina científica y en menor medida en los que hacían otra disciplina de la misma área, a pesar de tener una parte común de los currículos en lo que refería a la formación pedagógica de los cursos. En el caso boliviano se ofrece una adecuación en el nivel de especialización para actuar en otra especialidad solamente para profesores que trabajan en áreas distantes, cabe recordar que la mayoría de las titulaciones certifican a los profesores en al menos dos disciplinas de una misma área.

Esta cuestión nos sugiere la posibilidad de desarrollar una conceptualización acorde a lo que aconteció en estas dos experiencias, más allá de las tipologías conceptuales convencionales.

De esta forma, la identidad de los profesores estuvo asociada a una identidad profesional, en cuanto a un mayor nivel académico de profesionalización, así como también a una identidad académica disciplinar.

Por otra parte, en el caso boliviano la recalificación de profesores en ejercicio promovió implícita y explícitamente la mayor identificación de los profesores con el nuevo modelo educativo y proyecto político de sociedad, más que al parecer tuvo menos aceptación que la identificación con un mayor nivel de formación académica, que habilitaba para la continuidad de funciones en la carrera magisterial.

Por su parte, la identificación disciplinaria podría haber ejercido mayor influencia en el caso brasileiro, puesto que la principal causa de la recalificación de profesores aconteció por la adecuación disciplinar al área en el que sea actuaba profesionalmente.

4.8.4 Producción

Por una parte, la producción de la oferta de formación en servicio en el caso boliviano nos remite al monopolio de las ESFM y a su estructura institucional y curricular homogénea. Aunque cada una de estas instituciones de formación tenga sus peculiaridades contextuales y su propia tradición histórica en cuanto ex normales, principalmente con localización y concepción rural. No obstante, su autonomía esta sesgada por su subordinación directa ante el Ministerio de Educación. Por otra parte, se puede evidenciar que las ESFM que son de mayor tamaño ofrecían una amplia gama de cursos, mientras que otras ESFM pequeñas se restringían a una o dos especialidades, asimismo, la recalificación en el PROFOCOM aconteció en modalidad presencial y en significativa medida, en localidades rurales distantes, gestadas como sub sedes, coordinadas mediante el desplazamiento de facilitadores.

Por la parte de la oferta brasileira, la formación de profesores en servicio en el PARFOR aconteció principalmente en instituciones públicas y en la modalidad presencial, dentro de un sistema de educación superior bastante diverso, en el que las universidades federales dominan el campo en cuanto a mayor financiamiento, producción científica y tamaño, con excepcionales casos en las que ciertas universidades estatales superan a las federales. Asimismo existe una brecha entre la calidad de los cursos ofrecidos en las IES públicas y las privadas, aunque la matrícula presencial en privadas ha sido casi inexistente, así como en la modalidad a distancia que también ha sido menor.

Es decir que en los dos países la recalificación de profesores en ejercicio estuvo afincada en instituciones de educación superior públicas, en el caso boliviano se precisó en sentido estricto de una extensión de estas instituciones para poder alcanzar localidades rurales y lejanas.

Con respecto a la oferta de cupos, es necesario señalar que en el caso boliviano, la oferta se constituyó como obligatoria en tanto que era un requisito para mantenerse en el magisterio, de esta forma, alcanzo a matricular progresivamente en curso de graduación en el nivel de licenciatura, a casi toda la población de profesores de la educación regular pública. Asimismo, después se procedió a la oferta de un curso menos intenso, en el nivel de diplomado con una duración de seis meses sobre el nuevo modelo educativo para los profesores de la red privada.

En el caso brasileiro, la oferta por lo general está regulada por estudios con participación de las instituciones envueltas en la oferta, de acuerdo a las necesidades escolares, por lo que no necesariamente se alcanza a matricular a toda la demanda de inscritos. Por otra parte, como la gestión de la oferta del PARFOR involucra a varias instituciones y niveles estatales, en consecuencia, la oferta de cursos en algunas regiones es deficitaria por falta de gestión de las mismas, que tienen que afrontar los retos de la articulación administrativa en el régimen de colaboración.

Asimismo, como adelantamos en el caso boliviano estos programas de formación en ejercicio operaron como un mecanismo para poder implementar el nuevo modelo educativo a nivel nacional y no solo como un proceso de recalificación académica y pedagógica, sino también político. Ya en el caso brasileiro, la formación en ejercicio opera aparentemente como una práctica académica y pedagógica menos politizada, aunque en el fondo no lo sea.

No obstante, existe todavía la necesidad de acciones que fortalezcan estas ofertas de formación en servicio (sea con becas, incentivos laborales o con prestigio académico), debidamente institucionalizadas, a fines de consolidar estas políticas públicas educativas ante posibles y probables cambios ideológicos en la orientación de los gobiernos y en las políticas de formación de profesores, que pueden afectar a la formación de profesores en ejercicio, como se observa en las tendencias del nuevo contexto político brasileiro y boliviano.

Por último, es importante resaltar que en el caso boliviano la recalificación fue fundamentalmente pedagógica, mientras que en el caso brasileiro la recalificación continuaba formalmente con acento en lo disciplinar antes que en lo pedagógico, especialmente cuando se en las segundas licenciaturas, ya que se convalidan gran parte de las disciplinas pedagógicas de la anterior licenciatura.

4.8.5 Consumo

En cuanto a la demanda por el consumo de estos programas, es relevante denotar que tanto el PARFOR como el PROFOCOM fueron diseñados para un público particular, los profesores en servicio de escuelas públicas.

Asimismo, se trata de un consumo que fue subsidiado por el Estado, como una política pública educativa y de hecho responde más a una exigibilidad de derechos sociales de educación a lo largo de la vida que a un mero consumo privado. De esta forma, en el caso boliviano se subsana las dificultades económicas de los profesores para cursar los programas para alcanzar el nivel de licenciatura, que eran ofertados anteriormente en las universidades públicas y privadas, con costos significativos.

De manera análoga, en el caso brasileiro, la gratuidad de esta formación en servicio ayuda económicamente a los profesores, contrarrestando principalmente la tendencia a la mayoritaria matrícula de formación inicial en licenciaturas en las IES privadas, principalmente en la modalidad a distancia. Además de la gratuidad, es preciso resaltar que los profesores que cursan en el PARFOR pueden concursar por becas de apoyo al estudio con montos mínimos complementarios a sus salarios ordinarios.

De esta forma, los profesores, en tanto que potenciales consumidores a quienes estaban destinados estos productos culturales, es decir, entendidos como sujetos agentes de sus elecciones y no solo como víctimas de la industria cultural en tanto que clases dominadas, han invertido parte de su poco tiempo extra laboral en su recalificación académica, aunque en parte haya existido una cierta presión institucional.

De alguna manera a partir del consumo de este producto cultural se promovía indirectamente su estabilidad laboral.

De hecho, es posible sostener que los dos programas avanzaron considerablemente en la recalificación de gran parte del magisterio en servicio, aunque en el caso boliviano fue más significativo en términos cuantitativos proporcionales, por cuanto que se recalificó a la totalidad de los profesores del sistema público de educación regular en el nuevo modelo educativo y en el nivel de licenciatura, por tanto a la mayor parte del magisterio, teniendo consideración que solo aproximadamente el 10% corresponde a la educación privada.

Aun no se tienen los datos con respecto a la formación específica de los profesores según las disciplinas que proferían hasta antes del inicio del programa PROFOCOM o si es que existen no fueron publicados oficialmente. Aunque no encontramos esos datos aún, es de suponer que esos niveles, sean cuales fueren, han sido superados significativamente con el proceso de

recualificación del PROFOCOM, no obstante, resta conocer en qué medida esta correspondencia entre formación y actuación está acorde a todas las disciplinas en que actúa un profesor. Un reciente programa de recalificación en la modalidad a distancia iniciado en 2018, para la adecuación y complementación de profesores en ejercicio que se encuentran en regiones lejanas, especialmente en aquellos lugares donde no existen los suficientes docentes para impartir las diversas disciplinas, se constituye en indicio de la necesidad de adecuación que muy probablemente aun exista.

En el caso brasilero las proporciones generales de profesores de educación regular graduados en nivel superior continuo subiendo desde que iniciara el PARFOR, no obstante de que los profesores sin adecuación continuaran a crecer respectivamente. De esta forma, si bien los porcentajes de profesores con nivel superior, así como de los que poseen licenciaturas, son mayoritarios para la gestión 2018, en ambos casos, el déficit en términos absolutos es significativo, envolviendo más o menos según los análisis que se tomen, en torno a una media de trecientos mil docentes para cada caso respectivamente, principalmente en el nivel Fundamental.

En suma, tomando en cuenta las repercusiones de los programas de recualificación, sea en cantidades relativas o absolutas, a partir de un análisis proporcional en términos simbólicos y prácticos, es posible sostener que los programas de recalificación en el caso boliviano han significado un veloz y gran movimiento de transformación social y educacional, mientras que en el caso brasilero, a pesar de haber movilizadado en términos absolutos a una cantidad similar de profesores, el impacto de estos programas ha sido menor y en un periodo de tiempo más extenso, aunque en sentido estricto estos programas respondan a distintas estructuras institucionales de formación que nos hagan claudicar ante la inconmensurabilidad de los mismos.

5. CONCLUSIONES GENERALES

5.1 PROCESOS SOCIALES Y EDUCACIONALES

Como hemos podido observar, en general los nuevos gobiernos con un discurso de izquierda que asumieron los gobiernos de estos dos países en el siglo XXI, tuvieron a la educación como uno de los centros de sus políticas sociales, con el objeto de democratizar la educación, a la vez de propiciar una educación para la vida en democracia.

A pesar de los grandes avances en la industrialización en el caso brasileiro, la educación regular en general y especialmente la educación superior demandaba múltiples desafíos marcados por la intensa desigualdad social, a los cuales el gobierno del presidente Lula da Silva se dispuso a enfrentar, sobre todo desde el PDE. No obstante, al incluir en su proyecto educacional a la agenda del movimiento Todos por la Educación, abrió por otro sendero un camino hacia la implementación de lógicas evaluativas, que contrarían en última instancia a la democratización de la educación. Asimismo, se abrió un espacio para el sector de la educación superior privada, evidenciándose una vez más las contradicciones ideológicas en las que se posicionó su gobierno, reduciendo de esta forma la ampliación del sistema de educación superior público, que por cierto creció extraordinariamente, más que no pudo revertir la preponderancia del peso del sector privado, que fue beneficiado con recursos públicos, lo que también incidió en la formación de profesores de educación regular. Además de que en el largo plazo estas acciones debilitaron la valorización social de la institucionalidad universitaria pública.

En el caso boliviano la asunción del gobierno del presidente Morales trajo fuertes expectativas de transformación social y por ende también educacional, por lo que las nuevas políticas educativas tuvieron como lucha central, terminar con la histórica bifurcación entre una educación rural y una urbana, que generaba desigualdades entre aglomerados poblacionales que se oponían en dos diferentes proyectos de sociedad, uno con una educación limitada a lo elemental y técnico vocacional y otro que preparaba para continuar en las profesiones liberales, respectivamente. No obstante, el nuevo modelo educativo evidenció un descompás entre los avances discursivos y las prácticas efectivas, exacerbándose el lado ideológico del modelo y dejando de lado el desenvolvimiento de procesos formativos y evaluativos de la calidad. Asimismo, el proyecto del nuevo modelo educativo dejó de lado a un importante sector, como lo es la educación superior universitaria, que no participó plenamente en la nueva construcción educacional en general y de la formación de profesores de educación regular en particular.

Por otra parte, las reformas curriculares de ampliación y diversificación de las disciplinas de los currículos obligatorios de la educación regular brasilera, contribuyeron significativamente a una educación más integral y por tanto de mayor calidad, mediante a ampliación y diversificación de disciplinas del conocimiento de las áreas de ciencias humanas, así como con acento en la revalorización de las culturas y poblaciones afro brasileiras e indígenas. Estas políticas curriculares en el caso boliviano, se encontraron fuertemente asociadas a los presupuestos políticos del nuevo modelo educativo antes que a sus desarrollos académicos disciplinares, aunque de esta manera también se consiguió promover una educación más vinculada al contexto histórico de transformación social del país, con un énfasis en la revalorización de las culturas y pueblos indígenas.

Asimismo, es posible destacar que las reformas curriculares en el caso brasilero se trataron más de reivindicaciones de los sectores de la educación que de políticas gubernamentales, mientras que en el caso boliviano el diseño curricular vino principalmente desde el órgano ejecutivo, a nombre de las macro transformaciones. Experiencias en las que el papel de los sectores dentro tanto en el magisterio de educación regular y de formación de profesores se torna central, sea por acción u omisión. Del mismo modo podemos señalar que las reformas curriculares en el caso brasilero acontecían de un modo diacrónico, es decir que cada reforma disciplinar y sus efectos se dieron distendidas en el tiempo, mientras que en el caso boliviano la reforma fue total, transversal, y sobre todo sincrónica en su implementación y efectos.

Con todo, ha sido posible observar en estas dos experiencias, a la centralidad de la educación regular y de su estructura curricular en los proyectos de sociedad orientados a la plurinacionalidad o a la redemocratización y también, en lo que serán las posteriores políticas de formación de profesores, lo que consiguientemente nos remite a pensar a la formación de profesores como parte de la educación superior. Dos cuestiones que aún no han sido tratadas como tales con demasiada frecuencia en la literatura académica local, los intersticios entre las organizaciones curriculares de la educación regular y de la formación de profesores, así como el lugar de la formación de profesores vinculado tanto a la educación regular cuanto como a la superior.

5.2 LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Por su parte, la formación inicial y continua de profesores también alcanzo un lugar de centralidad dentro de las nuevas políticas educativas, ya que las nuevas regulaciones educacionales y curriculares, así como las exigencias mínimas profesionales en parte influenciadas por los

padrones internacionales y exigencias locales, hacían con que la formación de profesores se encuentre como un producto no disociado de estas dos dimensiones en transformación.

En el caso boliviano la formación de profesores continuó en las tradicionales Normales implementadas desde hace un siglo, aunque reformadas con una nueva institucionalidad diseñada conjuntamente entre el Ministerio de Educación y las Normales, que se transformaban en un nuevo sistema unificado nacional de formación inicial y continua con una formación universal que dejaba la histórica diferenciación entre educación urbana y rural, principalmente orientado a implementar el nuevo modelo educativo socio comunitario productivo (MESCP), lo que hizo que los currículos oficiales de educación regular y de formación de profesores sean constituidos casi simultáneamente y mantenido una fuerte correspondencia. Asimismo, se mantenía la exclusividad de su oferta de formación en la educación pública, más que no consiguiéndose articular a la formación de profesores dentro del sistema nacional universitario público y manteniéndose por tanto sistemas alternos y desarticulados, con profundas consecuencias para la organización del conocimiento, como cuanto para la formación de profesionales.

De esta forma, a pesar de avanzar relativamente en la unificación de un sistema nacional de formación inicial de profesores menos desigual, no se consiguió mermar la excesiva intervención gubernamental en la organización institucional que deja poco margen para la autonomía académica de las escuelas de formación inicial (ESFM), que además se encuentran en general, en mayor o menor medida según cada caso, distanciadas de la producción de la investigación científica y educativa.

Por otra parte, resulta curioso que cuando cada vez más la mayor parte de la población boliviana se encuentra en el área urbana, las escuelas y la matrícula de formación de maestros se encuentra principalmente en ESFM del área rural, en parte como consecuencia de su histórica institucionalidad que respondía a la diferenciación entre educación urbana y rural, así como también al reciente proyecto político gubernamental que contaba con gran apoyo en las localidades rurales y distantes, donde casualmente fueron inauguradas las nuevas sedes de las ESFM.

Por último es importante resaltar que la adecuación boliviana de la oferta de formación inicial de profesores a la demanda del mercado de trabajo que a su vez también es regulada por el propio Ministerio de Educación, ha incrementado por una parte la selectividad de los postulantes intentando valorizar la profesión, aunque por otro lado crea varias repercusiones negativas que resultan bastante cuestionables a la luz del derecho al acceso a la educación. Sobre todo cuando vemos un magisterio etariamente desgastado y tasas todavía altas de estudiantes por cada profesor.

De hecho, en las últimas dos décadas, la cantidad de matrículas de formación de profesores de la experiencia boliviana ha decaído en casi la mitad, mientras que en el caso brasilero estas se han más que duplicado. Por cierto, la proporción de matrículas en formación de profesores en relación al total de matrículas en educación superior de cada país en la actualidad, es en el caso boliviano aproximadamente diez veces menor que en el brasilero, aunque la proporción de las matrículas nuevas solo duplique a las bolivianas.

En el caso brasilero, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, la formación inicial y continua de profesores aún se mantiene en un sistema relativamente desigual, que se encuentra mayoritariamente en el sector privado, aunque la brecha haya sido ligeramente reducida en la última década, así como significativamente en la modalidad a distancia que se ha incrementado considerablemente durante las últimas décadas, haciendo con que la calidad de la formación de grande parte de los profesores se encuentre en constante cuestionamiento. Asimismo, este sistema público en particular contenía una denotada desigualdad entre sus instituciones y graduaciones.

No obstante, con la elaboración de las nuevas directrices curriculares para la formación de las graduaciones de pedagogía en 2006 y de las licenciaturas en general en 2015, elaboradas por el Ministerio el Educación y el CNE, se ha conseguido en cierta medida avanzar en la lucha contra la fragmentación y la desigualdad entre programas de licenciaturas, al consolidar una base sólida para proyectar un sistema nacional de formación de profesores, aunque se han mantenido todavía formaciones diferenciadas correspondientes a varias modalidades educativas específicas. Con todo, esta autonomía institucional por una parte provee una pluralidad académica y una relación cercana con la cultura de la investigación científica, aunque por otra parte, no necesariamente garantiza una articulación con los currículos oficiales de educación regular tan directa como en el caso boliviano.

Por otra parte, como producto de esta histórica desigualdad y diversificación, existen ciertas IES públicas, principalmente universidades federales y en menor medida estatales y hasta institutos federales, que han alcanzado un elevado nivel de calidad, tanto en la formación como en la producción académica en el ámbito de la educación, obteniendo incluso índices que las posicionan en diferentes rankings, como las principales instituciones de educación superior dentro del continente latinoamericano. Complementariamente, cabe destacar que la educación en nivel de posgrado brasilera es una de las pocas, sino la única en la región que es gratuita. No obstante, tanto las graduaciones, así como las pos graduaciones públicas son académicamente bastante selectivas y cobijan una cantidad pequeña de plazas.

De esta forma, teniendo en cuenta que varias de las barreras de selectividad en el ingreso han ido siendo derribadas a partir de implementación de las cuotas socioeconómicas y étnicas raciales, aunque en los casos de ciertas graduaciones aún reste avanzar bastante, es posible observar que, el problema en general se encuentra en el reducido tamaño de la oferta de educación superior pública, que a pesar de haber sido relativamente ampliada, aún no alcanza a cobijar la gran demanda existente en general y de formación inicial y continua de profesores en particular.

5.3 LAS EXPERIENCIAS DEL PROFOCOM Y PARFOR

Cuando observamos a las experiencias de formación de profesores en servicio, es posible denotar que en mayor o menor medida, las regulaciones estatales y su potencial para la transformación educacional y social se hacen evidentes, según cada caso, con avances y desafíos pendientes. Por una parte, estuvieron asociados a las nuevas exigencias de las políticas educativas que a su vez hacían parte de nuevos proyectos políticos de sociedad, asimismo, por otra parte, estos programas incorporaron de una u otra forma al sector del magisterio. De esta manera, estas experiencias de recalificación nos remiten básicamente a considerar la relevancia de los intersticios entre gobierno, magisterio y sociedad.

Por la parte boliviana el proceso de recalificación en el PROFOCOM ha estado articulado a la implementación de una nueva legislación educativa con un nuevo proyecto educacional y social, el MESCP, así como también, a una nueva exigencia obligatoria de un nivel superior de graduación de los profesores en licenciatura para poder ingresar o mantenerse en la carrera magisterial, que indujo a un proceso comprimido, masivo y veloz de recalificación profesional, gratuita, que involucro a casi la totalidad del magisterio público y que continua avanzando actualmente hacia el magisterio del sector privado.

No obstante, este proceso de recalificación se desarrolló lidiando con múltiples imprevistos de su gestión académica, que se iba construyendo simultáneamente a su implementación, a veces anticipándose o retrasándose. Por tanto, la recalificación careció de una mayor rigurosidad académica, principalmente disciplinaria y en formación para la pesquisa. A su vez, esta experiencia aconteció de una manera desagregada que generó condiciones desiguales entre los centros de formación inicial con mayor trayectoria institucional y las nuevas pequeñas sedes de las ESFM ubicadas principalmente en localidades rurales intermediarias y distantes donde se desarrollaba el programa de forma descentralizada.

Consiguientemente, esta experiencia a pesar de haber elevado el nivel de formación profesional de la gran mayoría de los docentes, especialmente del histórico aglomerado de maestros interinos y titulados por antigüedad, no ha podido contrarrestar la posición de desvalorización en la que se encontraban las normales con respecto al estatus y prestigio de las graduaciones universitarias, al permanecer esta formación en una institucionalidad gubernamental alterna al sistema universitario. Es decir que se consiguió obtener un magisterio debidamente titulado, más no necesariamente formado rigurosamente, ni valorizado social y académicamente.

Aunque no se cuenta con información acerca de la adecuación disciplinar de los profesores del magisterio boliviano, es posible que estos se mantengan relativamente medianos, en parte porque la estructura curricular interdisciplinaria y por tanto con menos disciplinas especializadas en el nivel de formación de maestros y en el de la educación regular, consigue dar mayor flexibilidad a los diplomas de las graduaciones en las ESFM y del PROFOCOM, con todo es una tarea pendiente de pesquisa.

Por el lado brasilero, el proceso de recalificación aconteció de forma análoga, aunque con el objeto de alcanzar metas de calidad educativa, avanzando de forma más desplegada en el tiempo desde hace tres décadas, aunque intensificado recientemente con la implementación del PARFOR como un programa que encauzaba una serie mayor de políticas de formación de profesores para superar estos déficits, que además venían implementándose con antecendencia junto a un correspondiente debate educacional.

Aunque en términos proporcionales, el PARFOR solo alcanzo a cubrir alrededor de un tercio del total de las formaciones propuestas en sus metas y significa una proporción menor del total de profesores de educación regular matriculados en cursos de educación superior, la experiencia del PARFOR consiguió bridar significativos avances en la graduación en nivel superior y adecuación disciplinar, principalmente de los profesores de los años iniciales de nivel fundamental y de educación infantil, en las modalidades de primera licenciatura.

Asimismo la mayoritaria matrícula del PARFOR en IES públicas y en modalidad presencial, contrarrestó el panorama general de la formación inicial cobijado preponderantemente en el sector de IES privadas, así como a la creciente matrícula en la modalidad a distancia. Una distribución en IES privadas que fue principal y paradójicamente mantenida e impulsada por las políticas públicas de gobiernos populares, que intentaron democratizar el acceso a la educación superior más sin contar con una institucionalidad pública propia.

De este modo, a pesar de que una grande proporción de los profesores en ejercicio hayan sido formados en IES privadas y en modalidades de calidad cuestionable, el proceso de recalificación en primeras licenciaturas y principalmente el motivado por la adecuación disciplinar

a las áreas en que actúan, en segundas licenciaturas, se ha desarrollado fundamentalmente en instituciones públicas y en la modalidad presencial, de hecho, un proceso aún vigente y que puede continuar avanzando en esa dirección.

Asimismo, es preciso resaltar que aunque la recalificación en el PARFOR aconteció principalmente en programas de licenciaturas diversos y desiguales de múltiples IES, desde 2015 el PARFOR viene aconteciendo sobre la estandarización curricular nacional de las licenciaturas, con excepción de la graduación en pedagogía que ya contaban con padrones curriculares nacionales desde 2006,

Por último, es posible sostener que en el caso brasileiro a pesar de que la recalificación en las especialidades de las licenciaturas se correspondan con la organización curricular de las disciplinas de educación regular, en general se encuentran relativamente más articuladas con los desarrollos académicos de las disciplinas científicas que con los contenidos curriculares específicos de educación regular. De esta forma, el modelo nacional de formación de profesores mantiene una apuesta por la formación disciplinar antes que en la pedagógica, cuando comparado con la experiencia del caso boliviano, en el que los procesos de recalificación han estado fundamentalmente implicados en la implementación práctica del nuevo currículo de educación regular, aunque cabe resaltar que esta articulación ha acontecido principalmente en el plano político pedagógico antes que disciplinar.

Con todo, ambas experiencias de formación de profesores en servicio nos desafían a pensar en los intersticios entre: proyectos socio-educacionales nacionales y su relación con la organización del conocimiento científico encarnados en el gobierno y el magisterio, masificación del acceso a la educación regular y superior y la descalificación simultánea de sus magisterios, la institucionalidad de las IES públicas y su relativa autonomía académica, una identidad credencial en un nivel de grado y una especialización profesional, una homogeneidad y una diversidad curricular e institucional de las IES, la formación en servicio y su exigencia para una estabilidad laboral en el magisterio público.

5.4 TEMPORALIDAD Y PERSONALIDAD SOCIAL

En suma, desde una visión panorámica es posible sostener que por un lado, el proceso de recalificación de profesores en el caso boliviano aconteció con mayor velocidad, consiguiendo cualificar en el nivel de licenciatura a casi la totalidad de los profesores en ejercicio en el sector público, es decir a la gran mayoría del total del magisterio del país, en un periodo aproximado de 6 años, entre 2012 y 2018. Mientras que en el caso brasileiro, esta recalificación fue desplegándose

en sentido amplio desde su exigencia en la nueva legislación educativa de 1996 hasta la actualidad, aunque en sentido estricto, esta se intensificó durante la implementación del programa PARFOR entre 2009 y 2019, cobijando en sus primeras fases hasta 2013, a la mayor cantidad de sus participantes.

Estos hechos se encuentran vinculados a los procesos de transformación social que devinieron en el caso boliviano, próximos a los modelos revolucionarios, que se plasmaron en una serie de regulaciones que imponían veloces mudanzas. En el caso brasileiro, su experiencia se encuentra mayormente asociada hacia modelos evolutivos, desplegando sus múltiples regulaciones, a lo largo de la construcción de una institucionalidad nacional única.

Como observamos, la experiencia boliviana evidencia una fuerte narrativa de articulación entre las demandas sociales y la elaboración y promulgación de una nueva Constitución, de cuya letra se desgaja el proyecto educacional plasmado en la actual legislación educativa, en la que consiguientemente se dispone de la recalificación y formación de profesores para implementar las innovaciones de este modelo abstracto.

A su vez, el caso brasileiro sugiere también una fuerte interrelación entre sociedad y Estado, más que se despliega en la forma de debates que envuelven a varios sectores de la sociedad y de la educación, que parecen contener potenciales contradicciones, plasmadas en la Constitución vigente desde hace tres décadas, así como en su legislación educacional con más de dos décadas y en la serie de regulaciones desplegadas para la formación de profesores durante todo ese periodo, atravesando por distintos momentos políticos.

Por otra parte, cabe resaltar que los procesos de transformación social y educacional se revelan en la formación de lo podría denominarse de personalidad social (DUBET, 2006). En el caso boliviano, esta apuesta estuvo proyectada por el nuevo modelo educativo socio comunitario productivo vehiculado mediante la implementación transversal de los principios del nuevo modelo ideológico plurinacional en la totalidad de las asignaturas del currículo nacional, así como en los currículos de la nueva formación inicial de profesores y de los programas de la recalificación de profesores en servicio, de manera sincrónica, quienes tendrían que llevar adelante la implementación de la nueva educación. Por su parte, en el caso brasileiro, será la diversificación curricular que contendrá en las nuevas disciplinas obligatorias del área de ciencias humanas y en las temáticas transversales a todos los niveles, el núcleo de una ciudadanía democrática, disciplinas que consiguientemente, impulsaran el perfeccionamiento de nuevos programas y modalidades de formación de profesores para las nuevas asignaturas insertadas en la educación regular, de forma diacrónica.

No en tanto, nuestras dos experiencias educacionales a las que nos hemos aproximado en este trabajo, en sentido amplio y a pesar de que restan grandes desafíos pendientes, avanzan desde hace ya algunas décadas en una misma trayectoria, hacia la democratización de la vida social, que como nos recuerda Balivar (2013), acontece en esporádicos momentos de consenso, aunque restan todavía grandes desafíos, que parecen profundizarse en este nuevo contexto político que apremia a cada uno de los dos países, advirtiéndonos de la posibilidad de regresión en las conquistas democráticas.

5.5 CUESTIONES A SEGUIR SIENDO PENSADAS

Es posible constatar que las regulaciones educativas estuvieron asociadas a las asambleas constituyentes, es decir a procesos de ampliación de la democracia, aunque las dos legislaciones educativas en especial, terminaron sus versiones finales con la preponderancia de los proyectos educativos promovidos por los gobiernos ejecutivos. Sin embargo, aún es importante resaltar que en general el sector del magisterio de educación regular y superior ha tenido una participación significativa en la elaboración de las nuevas políticas educacionales.

En este horizonte, cuando vemos a la formación de profesores entre medio de las relaciones entre Estado y educación, es posible observar, por un lado, que si bien cualquier reforma educacional que sea proyectada en una perspectiva de arriba para abajo es cuestionable, por otro lado, cualquier proyecto que solo sea orientado por los sindicatos magisteriales también lo es. Es decir, que si las políticas de reforma de formación de profesores excluyen al sector del magisterio en ejercicio, estas son de difícil implementación o se encuentran dislocadas de la realidad, de la variedad de contextos y de la experiencia cotidiana en sala de aula, por su parte, las excesivas concesiones a los proyectos de los maestros también pueden resultar insatisfactorios y limitados, al verse aislados de los proyectos democráticos y de las regulaciones estatales.

La idealización de las relaciones entre las políticas gubernamentales, los proyectos del sector del magisterio, así como con la comunidad en general, resulta compleja. No obstante, no podemos dejar de apostar en que las formas de participación democrática en la construcción de proyectos educacionales nacionales se constituyen en un presupuesto básico desde donde iniciar o continuar la discusión.

Por otra parte, como pudimos observar, la participación de la universidad como centro de producción de conocimientos, se constituye en un elemento fundamental en el debate de estos proyectos educativos, sea en la formación inicial, sea en la elaboración de currículo para los distintos niveles del sistema educativo, o sea en la formación de profesores en ejercicio. El

conocimiento sobre la forma de como vivencian las comunidades epistémicas en el interior de estos aglomerados tienen mucho a decirnos acerca de cómo se piensa y conduce la educación nacional.

Asimismo, en el caso boliviano las matrices civilizatorias indígenas se encuentran ancladas con fuertes bases sociales interpelando el modelo de educación moderno y en primera instancia, son un substancial insumo para pensar múltiples posibilidades para la educación y también para los proyectos de sociedad, por ende, para la formación de profesores y para el propio estatuto del ser profesor. De la misma forma, las culturas afro brasileiras.

Otra cuestión comparativa a seguir siendo pensada es la posición de la profesión de profesor de educación regular dentro de la estructura social de cada país. En primera instancia, parecería que la profesión en el caso brasileiro se encontraría en un status superior a su análoga en el lado boliviano, por lo menos si consideramos el locus de su formación y los niveles de grado y posgrado de su magisterio, aunque en términos de equidad la profesión boliviana tenga significativamente menos brechas de desigualdad en el interior de su magisterio formado en un sistema relativamente homogéneo.

Por otro lado, la discusión sobre la centralidad del mercado de trabajo, se torna esencial para el debate sobre la formación inicial, así como para la formación en servicio, mas también, el efecto que tiene sobre las instituciones de formación de profesores repercute simultáneamente en el sistema de producción del conocimiento, por lo general afincado en las universidades y por tanto, afecta a la sociedad en general. De esta forma, se hacen evidentes las articulaciones estructurales que existen entre todos los niveles de la educación, así como también las relaciones entre la educación y la sociedad ampliada.

Como dijimos cualquier política de formación de profesores debería entender esta temática desde un abordaje integral más allá de la formación. Por otro lado, acreditamos en la centralidad del profesor, más debemos poner algunos reparos ante el discurso apologético sobre su profesionalización como la única vía de salvación de la educación en tanto que descuida las condiciones objetiva extra e intra escolares. Entre medio de esta polarización, al parecer existen múltiples matices, entre los cuales, la formación en ejercicio se torna una campo de estudio bastante productivo para refinar nuestra comprensión a cerca de las potencialidades y desafíos de la formación de profesores.

Una cuestión que resulta polémica y central a la vez, es la estabilidad laboral que de alguna forma se ha promovido con los programas de recalificación, puesto que el requisito principal para acceder a los mismos era el de acreditar el ejercicio de la docencia En el caso boliviano esta recalificación suponía un requisito obligatorio para la permanencia, ya en el caso brasileiro, como

con el nivel en educación superior y la adecuación disciplinar que también se perfilan a implementarse cada vez más con un carácter obligatorio. De esta forma y en cierta medida, el mantenimiento de un magisterio, en parte avejentado, así como la baja rigurosidad de los programas de recalificación, pueden jugar en contra de una mayor selectividad en la continuidad de la carrera magisterial y por ende en el ingreso a la misma.

Consiguientemente, la cuestión del ingreso a la carrera magisterial se convierte en un núcleo clave para comprender los niveles de formación de los profesores, puesto que las modalidades de inserción en las regulaciones administrativas y académicas para el acceso a la carrera magisterial abren o no estas flexibilizaciones. En este sentido, es preciso discernir entre la inserción a la carrera magisterial en forma temporal o indefinida, una cuestión que nos remite a las condiciones del trabajo docente. Cabe resaltar de forma preliminar, que históricamente han sido los procesos de desinstitucionalización de la carrera magisterial mediante la contratación de profesores sin formación los principales causantes de la no adecuación profesional del magisterio. Sin embargo, esta situación se encuentra reactualizada a través de una versión encausada mediante la contratación de trabajo docente temporal, que por cierto en algunos casos se encuentra asociada a políticas clientelares. No obstante subsiste la paradoja entre la masificación del magisterio y su descalificación, que parece ser lo que ha venido aconteciendo desde hace décadas.

Asimismo, la oferta de cupos para las graduaciones que forman profesores limitada al mercado de trabajo docente en el caso boliviano y en el caso brasilero, la saturación del mercado con una sobre matriculación en licenciaturas que al menos sextuplica la demanda de profesores en ejercicio, nos sugieren dilemas a continuar siendo pensados, en tanto que nos remiten a múltiples dimensiones de la organización social. Por ejemplo en Brasil durante las tres últimas gestiones y ante las amenazas de la extinción del carácter obligatorio de varias disciplinas del currículo de educación básica, las universidades lucharon contra el discurso de cerrar graduaciones en humanidades menospreciándolas por supuestamente no tener un mercado de trabajo, una lucha que logró reintroducir las disciplinas como obligatorias, más en un nuevo formato que no garantiza plenamente su oferta.

La histórica existencia de la Normal en Bolivia ha tenido consecuencias significativas en la oferta universitaria de graduaciones, por ende en la organización de la producción del conocimiento, reduciendo el mercado de trabajo de la profesión del magisterio solo para los graduados de las Normales y de este modo, esta exclusividad consiguió limitar el desarrollo y la ampliación de la oferta de graduaciones en áreas disciplinares que tienen su mercado de trabajo principalmente en la carrera de magisterio para la educación regular. De hecho, en varias ciudades

del país, incluso en algunas capitales de departamento, sus universidades públicas no cuentan con la oferta de graduaciones en disciplinas esenciales, como Matemáticas, Letras, Biología, Historia, Sociología, Filosofía, Física, Química. Esta talvez sea una de las conclusiones colaterales más importantes de esta tesis.

Complementariamente cabe resaltar que en parte, esta limitación de la oferta de graduaciones en las principales áreas del conocimiento en las universidades, también se vio indirectamente afectada, por la masificación de la educación desde la segunda mitad del siglo XX, que aceptaba una baja exigencia de requisitos de formación inicial de los profesores, principalmente con la entrada de profesores Interinos, que después se tornarían Titulares por Antigüedad, proceso mediante el cual, se resolvió transitoriamente atender a la amplia demanda por profesores de educación regular para esta tarea.

Asimismo, la formación de profesores en las normales, en varios casos, arrastro su modelo de formación en áreas genéricas multidisciplinarias acordes a los currículos de educación regular, hasta la actualidad, por lo que se confundió la organización disciplinar del conocimiento con la organización disciplinar de los currículos escolares, lo que contribuyó a la falta de especialización en la formación disciplinar de los profesores.

En el caso brasileiro, la habilitación de una modalidad profesional de Magisterio de nivel medio para formar profesores desde principios de los setentas debilito substancialmente al magisterio, así como por este medio excluyo de la educación superior a ciertos aglomerados de la sociedad menos favorecidos, con las correspondientes consecuencias correlacionadas a déficits educacionales de esos mismos sectores.

Por otra parte resulta valioso señalar que, los maestros bolivianos se desempeñaron de forma notable en la vida cultural del país, especialmente en las décadas anteriores a la masificación de la educación, dejando un grande legado, que ha sido muy poco estudiado con mayor profundidad. Esta situación continúa, aunque con menor énfasis en la actualidad, donde en gran parte de localidades rurales y lejanas, así como urbanas periféricas, los maestros y las escuelas, son el núcleo de la vida cultural y social, aunque también en las ciudades que no cuentan con graduaciones en áreas del conocimiento ofrecidas exclusivamente en las Normales.

Por cierto, las escuelas tanto brasileiras como bolivianas y más aún las grandes, se constituyen en centros de poder social, en áreas distantes, en las que muchas veces son la institución estatal más importante de la comunidad.

Por último, notamos que la formación de profesores en ambos países aún tiene grandes desafíos, tanto de demanda cuantitativa que tendría que doblar a la totalidad de los profesores en servicio para reducir a la mitad la cantidad de estudiantes por maestro como mínimo

(APÉNDICE 1), así como también de cuestiones de calidad, en las que al menos esperan a los estudiantes de magisterio como a los profesores en servicio, varios niveles de educación posgradual que deben estar al alcance de todos de manera gratuita. Nuestras historias nos enseñan que las cuestiones de calidad han sido postergadas por el discurso de la urgencia de más profesores, enmascarando grandes desigualdades e injusticia social, es cierto que aún necesitamos en la región muchos más profesores, así como más escuelas, aunque también los precisamos con una óptima formación, para democratizar la educación y la propia vida social, en la que diversidad cultural sea sinónimo de calidad.

REFERENCIAS

- AGUIAR, Ana, et al. Formação humana e profissional: o (re) encantamento da sala de aula na esteira do plano nacional de professores da educação básica/PARFOR. **Revista Labor**, Vol. 1 (9), p. 116-133, Mar., 2017.
- AGUIAR, Marcia; DOURADO, Luiz. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 25, p. 33-37, jan./mai., 2019.
- AGUIAR, Marcia. **Live ANPED 19.08. Ataques à docência e formação de professores em tempos de pandemia**. Disponible en: www.https://youtu.be/6U6d9VkhxTs. Acceso en: 19 ago. 2020.
- ALBÓ, Xavier. Tendencias clave para el tercer gobierno del MAS, Bolivia 2015-2019. **Bolivian Studies Journal**, v. 21, p. 1-24, 2015.
- ALTET, Margarite, et al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AMARAL, Marcelo. Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 259-281, may./ago., 2015. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/367213422>. Acceso en: 18 oct. 2018
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.
- ANDIFES (Associação Nacional de Instituições Federais de Educação Superior). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconómico e Cultural dos (as) das IFES – 2018**. S/d: FONAPRACE, 2018.
- ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Uma formação formatada. Posição da ANPED sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” 09/10/2019**. No paginado. Disponible en: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acceso en 14 de octubre de 2019.
- APPLE, Michael. **Política cultural y educación**. Madrid: Morata, 2001.
- APPLE, Michael. A crise atual: entrevista com Michael Apple. In: SHAUGHNESSY, et al. (Orgs.) **Filosofia, educação e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 45-90.
- APPLE, Michael. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.; DA SILVA, T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59-93.
- ARNOLD, Denisse. De las teorías educativas a las prácticas políticas. Repensar la educación en Bolivia bajo los gobiernos de Gonzalo Sánchez y Evo Morales. In: NOVARO, G.; PADAWER, A. (Coord.) **Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 89-113.
- BADIOU, Alain. **La revolución cultural ¿La última revolución?** S/d: Demófilo, 2010.
- BALIVAR, Étienne. **Ciudadanía**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2013.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun., 2012.

BANCO MUNDIAL. BURNS, B. y LUQUE, J. **Profesores excelentes**. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington: Banco Mundial, 2014.

BANCO MUNDIAL. FERREYRA, M., et al. **At a Crossroads Higher Education in Latin America and the Caribbean**. Washington D. C.: Banco Mundial, 2017.

BANCO MUNDIAL. Disponible en: <http://www.worldbank.org>. Acceso en: 29 dic. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ediciones 70, 1995.

BARRETO, Elba. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração Educativa**, v. 7, n. 1, p. 39-52, jan./abr., 2011.

BASTOS, Patricia; MARQUEZ, Ana. Autoria e empoderamento: formação de professores e a escrita monográfica de conclusão no PARFOR-HISTÓRIA/UFRRJ. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.15 (41), dic., 2018. Disponible en: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5262/47966069>. Acceso en 16 de octubre de 2019.

BEREDAY, George Z. F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional. Dirección general de Educación Superior Técnica, Tecnológica, Lingüística y Artística. **Diseño Curricular Base de la Formación Profesional Técnica y Tecnológica**. La Paz: Sin/d.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **La educación en Bolivia**. Indicadores, cifras y resultados. La Paz: ME, 2004.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Estudio del Subsistema de Educación Regular**. Cuadernillo 2 Infraestructura, y equipamiento, participación de la comunidad y formación de maestros. La Paz: ME, 2011.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Diseño Curricular Base del Sistema Plurinacional de Educación**. La Paz: ME, 2012.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Resolución Ministerial 001/2014 de 02 de enero de 2014**. Normas Generales Técnico Pedagógicas para la Gestión Educativa y Escolar del Subsistema de Educación Regular. La Paz: ME, 2014. Disponible en: <https://www.minedu.gob.bo>. Acceso en: 11 mar. 2017.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Guías 2010-2014. Institutos Técnicos Tecnológicos del Estado Plurinacional de Bolivia**. La Paz: ME, 2015a.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Avances en la revolución educativa 2006-2014**. La Paz: ME, 2015b.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Guía de Universidades del Estado plurinacional de Bolivia 2016**. La Paz: ME, 2016a.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Revolución Educativa con Revolución Docente**. Colección Revolución Educativa. La Paz: ME, 2016b.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Guías de Institutos Técnicos Tecnológicos Fiscales y de Convenio del Estado Plurinacional de Bolivia 2017**. La Paz: ME, 2017a.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Memoria Institucional 2016**. La Paz: ME, 2017b.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Comunidad. Año 8 - No. 55** Publicación mensual del Ministerio de Educación. La Paz: M.E., 2018a.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planificación. **Dossier Estadístico. Personal Docente y Administrativo 2014-2017**. Documento Excell, 2018b.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Resolución Ministerial 001/2019 de 02 de enero de 2019**. Normas Generales Técnico Pedagógicas para la Gestión Educativa y Escolar del Subsistema de Educación Regular. La Paz: ME, 2019. Disponible en: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/RM-001_ALTERNATIVA_ESPECIAL-2019.pdf. Acceso en: 18 mar. 2019.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Resolución Ministerial 001/2020 de enero de 2020**. Normas Generales Técnico Pedagógicas para la Gestión Educativa y Escolar del Subsistema de Educación Regular. La Paz: ME, 2020a. Disponible en: <https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/resoluciones-ministeriales/2020/001-REGULAR.pdf>. Acceso en: 14 feb. 2020.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Convocatoria para las ESFM**. La Paz: ME, 2020b.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.minedu.bo>. Acceso en: 18 dic. 2019.

BORSSOI, Berenice Lurdes; SILVA MORAES, Denise Rosana Da. Formação pedagógica para professores da educação básica - PARFOR: o estágio curricular supervisionado numa perspectiva interdisciplinar. **Revista Internacional de Educação Superior**, Vol. 3 (3), p. 582-603, 2017.

BOUDON, Raymond; BORRICAUD, François. **Diccionario de Sociología**. São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A comparabilidade dos sistemas de ensino. In: Durand, J. (Org.) **Educação e hegemonia de classe**. As funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 70-104.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo do professor 1997**. Perfil dos docentes de Educação Básica. Brasília: INEP/MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**. Razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: INEP/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico. Censo da Educação Superior 2012**. Brasília: INEP, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico. Censo da Educação Básica 2011**. Brasília: INEP, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadora para o aperfeiçoamento do pessoal de educação superior (CAPES), DEB. **Relatório de Gestão PARFOR 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico. Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Brasília: INEP, 2014a.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. XIMENES, D. (Org.). Resultados, avanços e desafios das condicionalidades de educação do programa bolsa família. **Cadernos de Estudos em Desenvolvimento Social em Debate**, n. 18. Brasília: MDSCF, SAGI, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2013**. Perfil da docência no ensino médio regular. Brasília: INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico. Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico. Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico. Censo da Educação básica 2015**. 2 ed. Brasília: INEP, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. FIES. **Prestação de contas ordinárias anual. Relatório de gestão do exercício de 2017**. Brasília: MEC, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2019**. Brasília: INEP, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018: Notas Estatísticas**. Brasília: INEP, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico. Censo da Educação básica 2018**. Brasília: INEP, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2018. Notas Estatísticas**. Brasília: INEP, 2019d.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico. Censo da Educação básica 2019**. Brasília: INEP, 2020.

_____. Ministério da Educação. Parceria Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UDIME), **Base Nacional Comum Curricular**. s/d.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, educação, saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./oct., 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de Professores: contradições vs. conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014.

BRZEZINSKI, Iria. Apresentação. LDB/1996 Vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB/1996 Vinte anos depois**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 13-27.

BRUNNER, Joaquín, et al. **Educación Superior en Iberoamérica**. Informe 2011. Santiago de Chile: CINDA, 2011.

BRUNNER, Joaquín, et al. **Educación Superior en Iberoamérica**. Informe 2016. Santiago de Chile: CINDA, 2016.

BURKE, Peter. **História e Teoria social**. São Paulo: UNESP, 2012.

BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento?** São Paulo: UNESP, 2015.

CRABTREE, John. Assessing Evo's Bolivia: Inclusion, Ethnicity, and Class. **Latin American Research Review** 55 (2), p. 379-390, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.25222/larr.863>. Acceso en: 30 may. 2020.

CAJIAS, Magdalena. **Continuidades y rupturas**. El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia. La Paz: Fundación PIEB, 2011.

CAJIAS, Magdalena. Propuestas de transformación de la formación docente en Bolivia. Aproximaciones comparativas entre la Ley de Reforma Educativa (1575) y la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (070). **T'inkasos** n.º 32 Versión On-Line. PIEB, 2012. Disponible en: https://www.pieb.com.bo/archivo/tvirtual/tvir_32.html. Acceso en: 21 dic. 2018.

CAJIAS, Magdalena. La transformación curricular en Ciencias Sociales e Historia en las políticas educativas actuales. **Estudios Bolivianos**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, v. 20, p. 133-141, jun., 2014.

CALDERÓN, Fernando. La question de l'autre et la modernité aux temps du cólera. In: VV.AA. **Penser le sujet autor de Alain Touraine**. París: Fayard, 1995. p. 495-505.

CANDEÓ, et al. Relações sociais da Ciência e da Tecnologia: percepções dos professores de formação técnica participantes do PARFOR. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v.11 (21), p. 70-91, 2014.

CÁRDENAS, Víctor Hugo. Algunas dificultades de la aplicación de la revolución educativa. **Estudios Bolivianos**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, v. 20, p. 99-109, jun., 2014.

CARL, Jim. Industrialização e educação pública: coesão social e estratificação social. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.) **Educação Comparada**. Panorama internacional e perspectivas. Volume 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 613-635.

CARNOY, M., GOVE, A., MARSHALL, J. **A vantagem acadêmica de Cuba**. Por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, Elma de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, Ene.-Jun., 2014. Disponible en: Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012>. Acceso em 23 dic. 2018.

CASTAGNA, Mônica. Posfácio. O caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das Licenciaturas em Educação do Campo. In: CASTAGNA, M. & SÁ, L. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**. Registros e reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 343-355.

CASTAGNA, Mônica; SÁ, Lais. Apresentação. In: CASTAGNA & MOURÃO (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**. Registros e reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-16.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, Joao de. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. ET AL. (Org.) **Organizacao do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xama, 2007. p. 73-84.

CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe). **Panorama social de América Latina 2013**. Santiago de Chile: CEPAL, 2013.

CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe). **Panorama social de América Latina 2018**. Santiago de Chile: CEPAL, 2018.

CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe). **Panorama social de América Latina 2019**. Santiago de Chile: CEPAL, 2019.

CEUB (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana). **Estrategia Universitaria Nacional de Ciencia, tecnología e Innovación (2012 – 2015)**. La Paz: CEUB, 2012.

CEUB. Disponible en: <http://www.ceub.bo>. Acceso en: 14 dic. 2019.

CHIN, Elaine and HERTER, Roberta J. **A study of California State University internship programs for the preparation of k-12 teachers**. Faculty Research Fellows Program Center for California Studies California State University, Sacramento March 2000. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/242115519>. Acceso en: 10 sept. 2018.

CIAVIATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, nº 49, p. 11-39, jun-abr, 2012.

CIDES-UMSA. **Comunicado CIDES-UMSA a la comunidad académica internacional que sigue con interés los acontecimientos políticos en Bolivia**. 18 de noviembre de 2019. Disponible en: <http://www.cides.edu.bo/webcides2/index.php/interaccion/noticias-f/261-comunicado-cides-umsa-a-la-comunidad-academica-internacional-que-sigue-con-interes-los-acontecimientos-politicos-en-bolivia>. Acceso en: 14 dic. 2019.

CONTRERAS, Apolinar. La oferta y demanda por educación técnica. **Formación Técnica Profesional**. Oportunidades para el futuro. Revista Cooperación Suiza en Bolivia 2015-2016. La Paz: Cooperación Suiza en Bolivia, p. 19-24, 2016.

CONTRERAS, Manuel; TALAVERA, María. **Examen parcial**. La reforma educativa en Bolivia 1994-2002. La Paz: PIEB, ASDI, 2003.

COSTA, Valdinei. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, [online]. vol. 19, n. 58, p. 629-653, 2014, Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000800006>. Acceso en: 23 jun. 2019.

COSTA, Valdinei. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do Parfor Presencial. **Educação e Pesquisa**, Vol. 43 (1), p. 82-96, 01 agosto, 2016.

COUFFIGNAL, Georges. L'Amérique latine en 2008: Croissance économique, stabilisation politique et perspectives internationales. In: Observatoire des changements en Amérique latine (Paris). **Amérique Latine 2008**. Mondialisation: le politique, l'économique, le

religieux, La Documentation française IHEAL, Paris, p.11-22, 2008. Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00644044>. Acceso en: 23 nov 2014.

COUFFIGNAL, Georges. **La nouvelle Amérique Latine**. Paris: Sciences Po: Les Presses, Nouveaux Débats, 2013.

COWEN, Robert. Antes e agora: ideias-unidade e educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.) **Educação Comparada**. Panorama internacional e perspectivas. Volume 2. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 749-770.

COWEN, Robert. Teaching comparative education: trends and issues infroming practice. Book Reviews. **Comparative Education**, 52:2, 302-304, 2017. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1080/03050068.2017.1298349>. Acceso en: 15 mar. 2019.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. (Org.) **Educação Comparada**. Panorama internacional e perspectivas. Volume 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012a.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. (Org.) **Educação Comparada**. Panorama internacional e perspectivas. Volume 2. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012b.

CRISTOFOLI, Maria. Políticas de Línguas Estrangeiras na Educação Básica: Brasil e Argentina entre avanços e percalços. Porto Alegre, 2010. p. 225. Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Rio Grande do Sul. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10183/26479>. Acceso en: 25 ago 2018.

CUEVAS, Aleja. Alistan un proceso para medir calidad educativa. **La Razón**, La Paz, domingo 22 nov. 2015, p. A21.

CURY, Carlos R. J. La formación de profesores en Minas Gerais. Brasil. Cambios institucionales de formación docente en curso. In: OREALC-UNESCO. **Modelos innovadores en la formación inicial docente**. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2006. p. 127-200.

CURY, Carlos R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade** v. 29, nº 105, p. 1187-1209, set./dez., 2008.

CURY, Carlos R. J. Educação básica no Brasil como desafio. **Propuesta Educativa Nº 34** – Año 19 – Nov. 2010 – v. 2, p. 25-36. FLACSO Argentina.

CURY, Carlos R. J. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais** v. 10, nº 20, p. 03-17, julho-dezembro, 2016.

DA CONCEIÇÃO, Iris Maria; DE SOUSA DA SILVA, Ismael. Conversación en clases de español: un relato de experiencia en la licenciatura de letras español, PARFOR-UESPI. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, Vol. 3 (2), p. 8-22, 2017.

DALE, Roger. Globalización: un nuevo mundo para la educación. In: SCHRIEWER, J. (Comp.) **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Pomares, 2002. p. 69-90.

DALE, Roger. Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, A.; TORRES, A. (Orgs.) **Educação crítica & utopia**. Perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006. p. 60-82.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Além dos “ismos” metodológicos na educação comparada em uma era da globalização. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.) **Educação Comparada**. Panorama internacional e perspectivas. Volume 2. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 555-572.

DEBESSE, Maurice, MIALARET, Gastón. **Tratado das ciências pedagógicas 3.** Pedagogia comparada. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1977.

DIAS, L., MARECE, C., VINCENTI, M. (Org.) **PARFOR:** Integração entre universidade e ensino básico diante dos desafios na formação de professores do Paraná. Londrina: UEM, 2014.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 346-360, set./dez., 2013.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel; INCLAN, Catalina. El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajeno. In: RODRÍGUEZ, E. (Coord.) **La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica.** Cuadernos de Educación Comparada no 5, Madrid: OEI, 2001. p. 1-22. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>. Acceso en: 30 ago. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. **Justiça social.** Desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 141-165.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. Prioridades, metas, estratégias e ações para a valorização e a formação do profissional da educação. In: PINO, I; ZAN, D. (Org) **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013. p. 217-228.

DOURADO, Luiz. Formação de profissionais do magistério da educação básica. **Comunicação & Educação**, ano XXI, n. 1, p. 27-39, jan./jun., 2016.

DOURADO, Luiz. Prefacio. Projetos Educacionais em Disputa e a LDB: diversos olhares que se entrecruzam. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB/1996 Vinte anos depois.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 7-12.

DU GAY, Paul; MADSEN, A. Introduction on the second edition. In: DU GAY, P., et al. **Doing Cultural Studies.** London: Sage, 2da. Ed. 2013 [1997]. p. VI-XXVII.

DU GAY, Paul, et al. **Doing Cultural Studies.** London: Sage, 2da ed., 2013 [1997].

DUBAR, Claude. **A socialização.** Construção das identidades sociais profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. Sociologies de l'école. In: BEILLEROT, J. y MOSCONI, N. (dir.). **Traité des sciences et des pratiques de l'éducation**, Paris: Dunod, 2006. p. 65-78.

DUBET, François; MATUCCELLI Danilo, **En la escuela.** Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Lozada, 1998.

DURKHEIM, Émile. **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas:** La evolución pedagógica en Francia. Madrid: Morata, 2020.

ECKERT, Clarissa, MARTINS, Carlos. O ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, et al: (Orgs.) **Jovens universitários em um mundo em transformação:** uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124.

ECKERT, Clarissa, et al. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº. 17, p. 124-157, jan./jun., 2007.

EINSENSTADT, Samuel N. **Revolução e a transformação das sociedades**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

FARAH, Ivonne. Internacionalización de la educación superior y postgrado. **Serie Universidad**, CIDES-UMSA, n. 2, año 2, p. 1-4, dic., 2013. Disponible en: <http://www.cides.edu.bo/webcides2/index.php/component/content/article/26-publicaciones/serie-universidad/119-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-postgrado?Itemid=101>. Acceso en: 14 ene. 2019.

FARIA, Carlos; COELHO, Denilson; SILVA, Sidney. Apresentação dos organizadores. In: FARIA, C.; COELHO, D.; SILVA, S. (Orgs.) **Difusão de políticas públicas**. São Bernardo do Campo, S.P.: UFABC, 2016. p. 11-34.

FERRÁN FERRER, J. Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad. In: FERRÁN, J. (Org.) **La educación comparada actual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2002. p. 91-152.

FERRAZ, Marcos; GINDIN, Julián. Sindicalismo docente no governo de Lula: desafios de protagonismo e fragmentação. In: De OLIVEIRA; BRIDI, M. (Org.). **O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 283-303.

FORUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015, 09 de outubro de 2019**. Disponible en: <http://www.anped.org.br>. Acceso: 14 de diciembre de 2019.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões. Institucionalização do discurso e conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-145, 1996.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo**. Teoria, profecia e política. São Paulo: EdUSP, 1998.

FREIDSON, Eliot. **Professionalism**. The third logic. Chicago: The University Chicago Press, 2001.

FREITAS, Helena de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, v. 24 (85), p. 1095-1124, 01 dic., 2003.

GALINDO, Mario, Bravo, Manfredo; Aillon, Omar. **Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano**. La Paz: Fundación PIEB, 2011.

GAMBOA, Franco. Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia. **Revista Ciencia y Cultura**, La Paz, n. 26, p. 93-127, jun. 2011. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232011000100005&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 01 sept. 2018.

GATTI, Bernardette, et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Arned, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoría y resistencia en educación**. Una pedagogía para la oposición. México DF: Siglo XXI, 2004.

GIROUX, Henry; MCLAREN, P. Formação do Professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A.; DA SILVA, T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 125-154.

GOODSON, Ivor. **Currículo. Teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GOMEZ, Ricardo; JORGE, Carlos Experiencia de investigación en danza: narrativas de distintos cuerpos del bachillerato en danza del PARFOR/ ETDUFPA. **Política e Gestão Educacional**, Vol. 22 (3), p. 1198-1216, 01 dic., 2018.

GRAZZIOTIN, Luciane, et al., 2015. A docência e o ensino de História da Educação: desafios da formação inicial em turmas do PARFOR (2012/2015). **Práxis Educativa**, Vol. 10 (2), p. 489-509, 2015.

GUTIERREZ, Nelson. Educación Técnica en el contexto de la revolución educativa plurinacional. In: PIEB (Org.). **Sistematización de la mesa temática Educación técnica y productiva en Bolivia en el marco de una nueva legislación**. La Paz: Ministerio de Educación; Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; DANIDA; Fundación PIEB, 2012. p. 35-46

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educacao & Realidade**, 22 (2), p. 15-46, jul./dez.,1997.

HALL, Stuart. **Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Quito, Bogotá, Lima, Enviación, 2010.

HARGREAVES, Andy. O ensino para a sociedade do conhecimento: educar para a inventividade. In: MEN, K.; CANTOS, P. (Orgs.) **Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 87-113.

HOLMES, Brian. Curriculum theory. In: HOLMES, B.; MCLEAN, M. **The Curriculum**. A comparative perspective. London, Unwin Hyman, 1989. p. 1-24

HOLMES, Brian, MCLEAN, Martin. **The Curriculum**. A comparative perspective. London, Unwin Hyman, 1989.

HONNETH, Axel. La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. [Entrevista: HERNÁNDEZ, Francesc; HERZOG, Benno; MARTINS, Mauricio]. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 395-406, ene./mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623670297>

HONNETH, Axel. Reconocimiento y justicia. Entrevista con Axel Honneth [Entrevista: CORTÉZ, Francisco] **Estudios Políticos**, Universidad Antioquia, Medellín, n. 27, p. 9-26, julio-diciembre 2005.

INE, Instituto Nacional de Estadística de Bolivia, Disponible en: <http://www.ine.bo>. Acceso en: 30 jul. 2018.

INGERSOLL, Richard M. **Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis**. Washington, D.C.: National Center For Education Statistics. February 1997.

INGERSOLL, Richard M.; PERDA, David. The Status of Teaching as a Profession. In: BALLANTINE, Jeanne; SPADE, Joan (Ed.) **Schools and Society: a Sociological Approach to Education**. Los Angeles: Pine Forge Press, p. 106-118, 2008.

KOSIC, Karel. **La dialéctica de lo concreto**. México D. F.: Edicol, 1969.

KRAWCZYK, Nora; VERA, Lúcia. Estudos comparados nas análises sobre política educacional de América Latina. In: KRAWCZYK, N.; WANDERLEY, L. (Org.) **América Latina: Estado e reforma numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 113-135.

KUENZER, Acácia, RODRIGUES, Marli. Curso de Pedagogia ou Normal Superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 253-275, mai./ago., 2007.

LAUWERYNS, Joseph. A pedagogia comparada: seu desenvolvimento, seus problemas. In: DEBESSE, Maurice, MIALARET, Gastón. **Tratado das ciencias pedagógicas 3**. Pedagogía comparada. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1977. p. 3-32.

LEMAITRE, María José (Coordinadora). **La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe**. CRES 2018. Córdoba: UNESCO y UNC, 2018.

LEMONS, Eliane; ALENCAR, Anselmo. O PARFOR na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA): perspectivas para a melhoria na práxis pedagógica. **Revista Histedbr On-line**, Vol.17 (1), p. 308-333, 01 July 2017.

LESSARD, Claude. [En colaboración con CARPENTIER, Anylène] **Políticas educativas**. A aplicação na pratica. Petrópolis RJ, Vozes, 2016

LISTON, Daniel; ZEICHNER, Kenneth. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid y La Coruña: Morata, Paideia, 1997.

LIZÁRRAGA, Kathlen. Educación técnica y producción en Bolivia. In: PIEB (Org.). **Sistematización de la mesa temática Educación técnica y productiva en Bolivia en el marco de una nueva legislación**. La Paz: Ministerio de Educación; Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; DANIDA; Fundación PIEB, 2012, p. 16-34.

LIZÁRRAGA, Kathlen. Educación técnica en Bolivia: raíces históricas y problemas presentes. **Formación Técnica Profesional. Oportunidades para el futuro**. Revista Cooperación Suiza en Bolivia 2015-2016. La Paz: Cooperación Suiza en Bolivia, p. 12-15, 2016.

LIZÁRRAGA, Kathlen; NEIDHOLD, Christian. **Educación técnica y producción en Bolivia**. La Paz: Fundación PIEB, 2011.

LILJA, Peter. The Politics of Teacher Professionalism: intraprofessional boundary work in Swedish teacher union policy. **Policy Futures in Education**, v. 12 n° 4, 2014. www.wwwords.co.uk/PFIE. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2014.12.4.500>. Acceso en: 26 ago. 2018.

LOPES, Alice, Dias, Rosanne y Abreu, Rozana de (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, apoio editorial da Faperj, 2011.

LOZADA, Blithz. **La formación docente en Bolivia**. La Paz: UNESCO; ME, 2005.

LOZADA, Blithz. La historia de la formación docente en Bolivia comparada con las tendencias educativas de Latinoamérica y el Caribe. **Estudios Bolivianos** [online]. n. 15, p. 103-173, p. 2009. Disponible en: http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622009000100006&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 26 sept. 2018.

LÜDKE, Menga, SCOTT, David. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade** v. 30, n° 142, p. 109-125, jan.-mar., 2018.

MARIACA, Guillermo. Consideraciones sobre la formación docente y evaluación de la educación. **Estudios Bolivianos**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, v. 20, p. 119-127, jun., 2014.

MARCONI, Reynaldo. Análisis de las características y del proceso de inclusión social y económica: 2006-2015. In: PAZ, Verónica (Coord.) **Inclusión social en Bolivia: Avances y**

desafíos (2006-2014) Política pública, estructura económica y tierra. La Paz: Vicepresidencia de Estado Plurinacional, 2017. Sin/d.

MARTINS, Mauricio; HERNÁNDEZ, Francesc; HERZOG, Benno. La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE**, Vol. 10. N. ° 1, p. 80-89, 2017. Disponible en: doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.1.9451>. Acceso en: 22 sept. 2018.

MARTINS, Marilda. Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México 08/03/2016 301 f. Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP, 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11606/T.48.2016.tde-21092016-155746> . Acceso en: 22 sept. 2018.

MAYORGA, Fernando (PIEB) **Convocatoria. La nación boliviana en tiempos del Estado plurinacional**. Guía para la presentación de proyectos. La Paz: PIEB, 2012.

MENEZES, Janaina; RIZO, Gabriela. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**, Issue 50, p. 87-103, 01 dic., 2013.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, setembro/desembro, 2015.

MEUCCI, Simone. Palestra proferida en el cierre de la Semana de Ciencias Sociales UFPR 2018.

MCCULLOCH, Gary. História da educação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v. 17 nº 49, p. 121-132, jan.-abr., 2012.

MCLEAN, Martin. Curriculum dependence. In: HOLMES, B.; MCLEAN, M. **The Curriculum. A comparative perspective**. London, Unwin Hyman, 1989a. 122-145.

MCLEAN, Martin. Curriculum in Latin American – French encyclopedic traditions, recent North American influences and ‘popular education’ alternatives. In: HOLMES, B.; MCLEAN, M. **The Curriculum. A comparative perspective**. London, Unwin Hyman, 1989b. p. 170-193.

MIRA, Marília; ROMANOWSKI, Joana. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum**. Education (UEM), Vol.38 (3), p. 283-293, 2016.

MOLLIS, Marcela; FERNANDEZ, Norberto; DONO, Sofia. La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. **Revista Española de Educación Comparada**, 11, p. 161-187, 2005.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **La planificación cuantitativa de la oferta y la demanda docente**. Una revisión metodológica y conceptual. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2007.

MOREIRA, Antônio; DA SILVA, Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.; DA SILVA, T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-38.

MOREIRA, Claudia R. B. S. Um olhar sobre o muro: avaliação do programa Universidade para todos (PROUNI). Curitiba, 2017. Tese. Doutorado de Educação da UFPR. Setor Educação, p. 322. Disponible en: <https://hdl.handle.net/1884/47402>. Acceso en: 14 nov. 2019.

MORENO, Marcia. O Diário Visual das Memórias a partir do Livro de Artista: uma proposta de ensino aprendizagem desenvolvida no PARFOR. **Materia-Prima**, Vol. 4 (3), p. 94 (12), 2016.

MOTTA, Vania. Educação como caminho, mas qual? Todos pela educação ou em defesa da escola Pública? In: **Anuário Educativo Brasileiro: Visão retrospectiva**. BERTUSSI, G.; OURIQUES, N. (Coord.). São Paulo: Cortez, 2011. p. 123-149.

MULHALL, Terry; MORAIS, Jorge. “Mapeando o reino da sociologia histórica: Reflexões acerca do modelo teórico-metodológico de Theda Skocpol. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 5, 1º semestre, p. 25-55, 1998.

NETO, Nathanael da Cruz e Silva; TORRES, Julio Cesar. O PARFOR no contexto da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 3, p. 111-122, jul/set, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5747/ch.2017.v14.n3.h326>. Acesso em: 12 sept. 2018.

NEVES, Lúcia. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

NEVES, Lúcia. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Entrevista com Lúcia Neves por OTO, Eneida; EVANGELISTA, Olinda, em 13 de julho de 2010. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, jan/jun, 2011.

NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (Orgs.) **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

OLIVEIRA, Romualdo de; ADRIÃO, Theresa. O ensino fundamental. In: OLIVEIRA, R. ET AL. (Org.) **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xama, 2007. p. 31-47.

OLIVEIRA, Hosana; LEIRO, Augusto. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, v. 30, e20170086, Campinas, SP, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100508&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 dic. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>.

OLIVEIRA, Ana Luíza de. Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida? 2019. 1 recurso online (304 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334186>. Acesso em: 23 feb. 2020.

ONU. **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**. New York: ONU, 2015.

OLIVÉ, León. **La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento**. Ética, Política y Epistemología. México: FCE, 2007.

OLIVÉ, León. Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. In: TAPIA, L. (Coord.) **Pluralismo Epistemológico**. La Paz: CIDES-UMSA, CLACSO, COMUNA, Muela del Diablo, 2009. p. 19-30.

OLIVÉ, León. Un tipo de innovación social y cultural: redes para la articulación de conocimientos tradicionales con científicos y tecnológicos. In: MERINO, L. (ed. lit.) **Contextos y usos de la innovación social**. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2012. p. 159-170.

OREALC-UNESCO (Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe). **Modelos innovadores en la formación inicial docente**. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2006.

OREALC-UNESCO. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2013.

OREALC-UNESCO. *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2014.

OREALC-UNESCO. *Las carreras docentes en América Latina*. La acción meritocracia para el desarrollo profesional. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2015.

OREALC-UNESCO. *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2016a.

OREALC-UNESCO. *Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2016b.

ORELLANO, Sergio. **Apoyo e indiferencia a los saberes locales y a los conocimientos ancestrales en el Estado Plurinacional de Bolivia: el “vivir bien” y la producción del conocimiento**. 2014. Trabajo Final de Máster Universitario en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología - Facultad de Filosofía, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2014. No prelo.

ORELLANO, Sergio. La producción de la investigación: horizontes en la actualidad. **Ventana Científica**, Tarija, Bolivia, Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, vol. 6, núm. 10, p. 50-53, 2015.

ORELLANO, Sergio. O subsistema da educação superior na Bolívia: avanços e desarticulações. In: I SEMINÁRIO DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DA UFSC, 2018, Florianópolis. USFC, 2018. p. 253 - 270.

PATZI, Félix. La Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez: Propuesta e implementación. **Estudios Bolivianos**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, v. 20, p. 127-133, jun., 2014.

PAUGMAN, Serge; VAN DE VELDE, Cecile. O razocinio comparatista. In: PAUGMAN, S. (Coord.) *A pesquisa sociológica*. Petrópolis RJ: Vozes, 2015. p. 290-304

PAZ, Verónica (Coord.) **Inclusión social en Bolivia: Avances y desafíos (2006-2014)** Política pública, estructura económica y tierra. La Paz: Vicepresidencia de Estado Plurinacional, 2017.

PEREIRA, Antônia. Estratégias de progressão referencial em textos de alunos do PARFOR. **Fórum Linguístico**, Vol. 12 (1), p. 568-578, 2015.

PEREZ, Elizardo. *Warisata. La escuela-Ayllu*. La Paz: HISBOL, 1992 [1962].

PERRENOUD, Philippe, et al. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores ou a ilusão do “deux machina”: Reflexões sobre as relações entre o ‘habitus’ e a prática. In: PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Don Quixote, 1997. p. 92-113.

PERRENOUD, Philippe. As “Altas Escolas Pedagógicas” (HEP) suíças entre a forma escolares a forma universitária: as questões. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.) **O ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, R.J.: Zahar, 2008. p. 112-134.

PIEROLA, Virginia. **Formación docente en América Latina y Bolivia**. La Paz: CEBIAE, 1987.

PIMENTA, Selma; GONÇALVES, Carlos. **Revendo o ensino de 2º Grau**. Propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

PINTO, José M. R. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R. ET AL. (Org.) **Organizacao do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xama, 2007. p. 47-72.

PINTO, José M. R. O financiamento da educação no governo Lula e a mídia. In: **Anuário Educativo Brasileiro: Visão retrospectiva**. BERTUSSI, G.; OURIQUES, N. (Coord.). São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-72.

PIRES, Célia. Panorama da Educação Matemática em alguns países da América Latina. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 1-12, 2017. <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i3p1-12>

POCHMANN, Marcio. **Conferencia proferida en el Seminario Nacional de Sociología & Política da UFPR**, Curitiba, 2019.

POGGI, M. (Coord). **Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2013.

POPKEWITZ, Thomas. **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid y La Coruña: Morata, Paideia, 1997.

POPKEWITZ, Thomas; PEREYRA, Miguel. Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (Orgs.) **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

PORTO, Zélia. Processo de profissionalização docente no brasil: tensões e desafios. **Historia Educativa**, Universidad de Salamanca, nº 33, p. 149-163, 2014.

PRADA, Raúl. Epistemología pluralista. In: ZAMBRANA, Amílcar (editor) **Pluralismo Epistemológico**. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, 2014. p. 13-54.

QUINTANILLA, Víctor. La “transformación” de la educación en el Estado “Plurinacional” de Bolivia: Una perspectiva descolonial. **Estudios Bolivianos** 20. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, p. 147-159, jun., 2014.

RAMA, Germán. Mudança social, educação e crise em Latino América. In: Verhine, Robert (Org.) **Educação: crise e mudança**. São Paulo: EPU, 1989. p. 41-56.

RAMOS, et al. Diversidade cultural - diálogos interdisciplinares entre povos indígenas e não indígenas - uma experiência na formação inicial docente. **Ambivalências**, Vol.4 (7), p. 309-323, ago., 2016.

RAMOS, et al. Inclusão dos jovens do campo no ensino superior: limites e possibilidades. **Educar em Revista**, v. 33, n. especial 3, p. 167-189, dic., 2017.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, n. 4, jul./dez. 2013. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012-v.

RIVAS, Axel. Una política integral para los docentes. In: TEDESCO, J. C. **La educación argentina hoy: La urgencia del largo plazo**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015. p. 9-38.

RIVERA, Silvia. **Mito y desarrollo en Bolivia**. El giro colonial del MAS. La Paz: Plural, Piedra Rota, 2015.

RIVERA, Silvia. **La sociedad boliviana “no ha renunciado a su derecho, a su memoria y a su autonomía”**. Disponible en: Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2013.15336>. Acceso en: 23 dic. 2019.

RODRIGUEZ, Gustavo. Educación superior en Bolivia. In: PIEB **Temas de Debate** N° 7 año 4. Boletín del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz: PIEB, 2007. p. 1-4.

RODRÍGUEZ, Margarita, et al. O parfor e sua operacionalização em mato grosso do sul (2009-2011). **Roteiro**, Vol. 40 (1), p. 31-50, 2015.

ROJAS, Gonzalo. **Cultura política de las élites en Bolivia (1982-2005)**. La Paz: CIPCA, FES, 2009.

ROJAS, Gonzalo. (Coord.) **¿Nación o Naciones boliviana (s)?** Institucionalidad para nosotros mismos. La Paz: CIDES-UMSA, 2009.

RUNCIMAN, Walter G. **Ciência social e teoria política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

SAHA, Lawrence. Sociology of education. In: Good, T. (edit.) **21st Century Education: A Reference Handbook**. London: SAGE Publications, 2008. p. 299-307.

_____. The sociology of comparative education. In: DEMAINE, J. (Ed.) **Sociology of education today**. Hamshire, New York: Palgrave, 2001. p. 163-179.

SADER, Emir, GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SALAZAR, Carlos. **La Taika**. Teoría y práctica de la escuela ayllu. La Paz: G.U.M., 1992 [1986].

_____. **Warisata Mía!** Y otros artículos polémicos. El Alto: Cóndor Editores, 2006 [1997].

SAHLINS, Marshall. **Metáforas Históricas e realidades míticas**. Estrutura nos primórdios da história do reino das ilhas Sandwich. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

SAMANAMUD, Jiovanny. Transformación actual de la educación. **Estudios Bolivianos 20**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, p. 109-119, jun., 2014.

SANTOS, Boaventura. **El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política**. Madrid: Trotta, 2005.

SANTOS, Boaventura. **Conocer desde Sur**. La Paz: CLACSO, CIDES-UMSA, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do Projeto dp MEC. **Revista Educacao & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 1000 - Especial, p. 1231-1255, out., 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos y teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr., p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval; GOERGEN, Pedro (Orgs.) **Formação de professores**. Experiência internacional sobre olhar brasileiro. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SCOTT, Alison. **Divisions and solidarities**. Gender, class and employment in Latin America. Londres: Routledge, 1994.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVÓA, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1997. p. 77-93.

SCHVAMBACH, ET AL, 2014. O ensino da arte num território intercultural: experiências originárias do parfor. **Materia-Prima**, Vol. 2 (3), p. 217 (8), 2014.

SEVERINO, Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 29-49.

SEVERINO, Joaquim. Por uma aproximação filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB/1996 Vinte anos depois**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 47-70.

SILVA, Adão. Formação docente na região da tríplice fronteira BRASIL, BOLÍVIA E PERU: UM ESTUDO COMPARATIVO. 01/12/2012 103 f. Mestrado em da Universidade Federal De Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: UFR, 2012.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos Estudos**. nº. 85, nov., 2009. p. 83-102.

_____. Cutucando onças com varas curtas. O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos**. nº. 102, jul., 2015. p. 43-71.

_____. Introdução. Do sonho rooseveltiano ao pesadelo golpista. In: SINGER, A. **O lulismo em crise: Um quebra cabeça do período Dilma (2011-2016)**. São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 11-38

SIQUEIRA, Angela de. A pseudodemocratização da educação superior: inclusão-excludente com forte apoio ao setor privado. In: **Anuário Educativo Brasileiro: Visão retrospectiva**. BERTUSSI, G.; OURIQUES, N. (Coord.). São Paulo: Cortez, 2011. p. 225-251.

SKOCPOL, Theda. **Los estados y las revoluciones sociales**. México D.F.: FCE, 1987 [1979].

SKOCPOL, Theda; MISKOLCI, Richard. A imaginação histórica da sociologia. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n 16, p. 7-29, 2004.

SOBREIRA, Henrique. **A formação de professores no Brasil: de 1996 a 2006**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

SOUZA, Rosana. O parfor e as projeções para a escola: a profissionalização docente como estratégia reformista. **Periferia**, Vol. 5 (2), p. 24-42, 01 fev. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2013.15336>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SOUZA, Donaldo; BATISTA, Neusa. Educação comparada Brasil-Espanha: Estado da arte 1990-2014. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 723-758, jul/set., 2018.

SPEDDING, Alison. **Descolonización**. Crítica y problematización a partir del contexto boliviano. La Paz: ISEAT, 2011.

SPEDDING, Alison. La racionalidad del racismo: Reflexiones sobre la ausencia de un debate. **Temas Sociales**, n. 33, Revista de la carrera de Sociología-UMSA. La Paz: IDIS-UMSA, p. 108-153, sept., 2013.

SPEDDING, Alison. Datos deprimentes, miradas deficientes: La situación laboral de las mujeres en Bolivia. **Estudios Bolivianos**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, n. 21, p. 125-164, sin/d, 2014.

SPEDDING, Alison. **Masucos & vandálicos**. Los conflictos en los Yungas 2017-2019. La Paz: Mama Huaco, 2020.

- SPEDDING, Alison. **Transición étnica en la provincia Inquisivi**. S/d. En prelo.
- TALAVERA, María Luisa. Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX. **Umbrales**, UMSA, La Paz, n. 21, p. 135-152, dic., 2010.
- TALAVERA, María Luisa. **Formaciones y transformaciones**: Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. (1899-2010). PIEB-CIDES, Plural editores, La Paz, 2011.
- TALAVERA, María Luisa. La educación pública frente a una nueva reforma: avances de investigación. **Estudios Bolivianos**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, n. 18, p. 35-50, sin/d, 2013.
- TALAVERA, María Luisa. Magisterio boliviano y Reformas Educativas en el siglo XX. **Estudios Bolivianos**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, n. 20, p. 43-63, jun., 2014.
- TALAVERA, María Luisa. Maestras y maestros en el vaivén de las reformas educativas. La Paz y El Alto. 1982-2014. **Estudios Bolivianos**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, n. 23, p. 35-58, dic., 2015.
- TAPIA, Luis. **La invención del núcleo común**. La Paz: Autodeterminación, La Muela del Diablo, 2006.
- TAPIA, Luis. **Pensando la política geopolíticamente**. La Paz: La Muela del Diablo, 2009.
- TAPIA, Luis. **El estado de derecho como tiranía**. La Paz: Autodeterminación y CIDES-UMSA, 2011.
- TAPIA, Luis. Universidad y pluriverso. **Serie Universidad**, CIDES-UMSA, n°. 2, año 1, p. 1-3, junio, 2013. Disponible en: <http://www.cides.edu.bo/webcides2/index.php/component/content/article/26-publicaciones/serie-universidad/120-universidad-y-pluriverso?Itemid=101>. Acceso en: 13 ene. 2019.
- TAPIA, Luis. **Crisis política en Bolivia: la coyuntura de disolución de la dominación masista. Fraude y resistencia democrática**. 19 de noviembre de 2019. La Paz: CIDES-UMSA, 2019. Disponible en: <http://www.cides.edu.bo/webcides2/index.php/component/jdownloads/send/23-noticias/172-crisis-politica-en-bolivia-luis-tapia>. Acceso en: 23 nov. 2019.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- TEDESCO, Juan C.; STEINBERG, Cora. Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación. In: TEDESCO, J. C. **La educación argentina hoy: La urgencia del largo plazo**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015. p. 165-190.
- TELES, Rogério de Mesquita. **Presentación** Power Point, proferida en el Panel de Discusión: A educação Profissional e Tecnológica no Brasil: incertezas e desafios no atua cenário brasileiro, em el XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, ANPED-UFPR, Curitiba, 2019.
- THURLER, Mónica. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: MEN, K.; CANTOS, P. (Orgs.) **Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 169-190.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019.

TRINDADE, Jorge, et al. Ilhas interdisciplinares de racionalidade no ensino de ciências: uma experiência didática no PARFOR na Ilha do Marajó, Pará, Brasil. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Vol.12 (24), p. 85-98, 2016.

TRIVIÑOS, A., et al. **Formação de professores no Conesul**. Sistemas educacionais. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1996.

TRIVIÑOS, A., et al. **História e formação de professores no Mercosul / Conesul**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

TROGER, Vincent. Les enseignements technologiques et professionnels: la part d'ombre du système scolaire. In: BEILLEROT, J. y MOSCONI, N. (dir.). **Traité des sciences et des pratiques de l'éducation**. Paris: Dunod, 2006. p. 243-252

UNESCO. **Declaración de Incheon 2015 para la Educación 2030**, Paris: Unesco, 2016.

UNESCO. BIE. Bureau Internacional de Educação. **Comparative Analysis of the National Curriculum Frameworks of Five Countries: Brazil, Cambodia, Finland, Kenya and Peru**. Series Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. May, 2018, No.18 (on line). Disponible en: <http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>. Acceso en: 02 jun. 2018.

UNESCO. Disponible en: <http://uis.unesco.org/>. Acceso en: 02 ene. 2020.

UNICEF; AECID; PROEIB. **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**. 2009.

URQUIOLA, M., JIMÉNEZ, W., TALAVERA, M. L., HERNANDY, W. **Los maestros en Bolivia**. Impacto, incentivos y desempeño. La Paz: Universidad Católica, Sierpe, 2000.

VAILLANT, Denise. Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. In: POGGI, M. (coord.) **Políticas Docentes**. Formación, trabajo y desarrollo profesional. Buenos Aires: IIPE, Unesco, 2013. p. 45-58.

VEXLIARD, Alexandre. **Pedagogia comparada: métodos e problemas**. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1977.

VILLELA PANPLONA, Marco A. A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica. **Cadernos Cedes**, n. 3, Campinas, p. 2-30, 1985.

WANDERLEY, Fernanda. **¿Qué pasó con el proceso de cambio? Ideales acertados, medios equivocados, resultados trastocados**. La Paz: CIDES-UMSA, 2014.

WHITTY, Geoff. Vultures and Third Ways: Recovering Mannheim's Legacy for Today. In: Demaine, J. (Edit.) **Sociology of Education Today**. New York: Palgrave, 2001. p. 206-222.

WOLFF, Eliete. A educação do campo: perspectivas e limites. In: **Anuário Educativo Brasileiro: Visão retrospectiva**. BERTUSSI, G.; OURIQUES, N. (Coord.). São Paulo: Cortez, 2011. p. 285-313.

YAPU, Mario; TORRICO, Cassandra; et al. **Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa; Enseñanza de lectoescritura y socialización. Tomo 2**. La Paz: FUNDACIÓN PIEB, 2003.

YAPU, Mario. **Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto**. La Paz: Fundación PIEB, 2011.

YAPU, Mario. Síntesis. In: PIEB (Org.). **Sistematización de la mesa temática Educación técnica y productiva en Bolivia en el marco de una nueva legislación**. La Paz: Ministerio de Educación; Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; DANIDA; Fundación PIEB, 2012. p. 73-77.

YAPU, Mario. Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación. In: **T'inkasos n° 34** (On-Line) La Paz, v. 16, n. 34, p. 131-152, feb. 2013. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-4512013000200008&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 31 ago. 2017.

YAPU, Mario. Formación técnica y educación socio-comunitaria productiva. **Formación Técnica Profesional. Oportunidades para el futuro**. Revista Cooperación Suiza en Bolivia 2015-2016. La Paz: Cooperación Suiza en Bolivia, p. 15-19, 2016.

YOUNG, Michael. **The Curriculum of the Future From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning**. London: Falmer Press, 1998.

ZAVALETA, René. **René Zavaleta Mercado. Obra completa. Ensayos 1975-1984. Tomo 2**. La Paz, Plural, 2011.

ZEICHNER, Kenneth. The Adequacies and Inadequacies of Three Current Strategies to Recruit, Prepare, and Retain the Best Teachers for All Students. **Teachers College Record**, v. 105, n. 3, abr., p. 490–519, Columbia University, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. **Justiça social. Desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 11-34.

ZEICHNER, Kenneth; NOFFKE, Susan. Practitioner Research. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **The Handbook of Research on Teaching**, Washington D. C.: American Educational Research Association, 4th edn, 2001. p. 298-332.

ZEMELMAN, Hugo. Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de las investigaciones comparativas. In: KRAWCZYK, N.; WANDERLEY, L. (Org.) **América Latina: Estado e reforma numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-103.

APÉNDICE 1 – BREVES CONSIDERACIONES SOCIOECONOMICAS, DEMOGRÁFICAS Y EDUCACIONALES DE BOLIVIA Y BRASIL

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

En términos demográficos y geográficos absolutos estos dos países nos refieren a grandes diferencias. Bolivia cuenta con aproximadamente 11,353 millones de habitantes en 2018, dentro de una superficie con 1.098.581 Km². Por su parte, Brasil cuenta con aproximadamente 209,469 millones de habitantes en 2018, con una superficie de 8.5 millones de KM², que tiene su mayor frontera continental con Bolivia. Es decir que el país brasileiro tiene una población aproximada 20 veces mayor y un territorio 7,7 veces más grande que el boliviano, no obstante, que en términos de densidad, el índice brasileiro (24,6) sólo duplique al boliviano (10,4) (UNESCO, 2019).

De la misma forma, es preciso resaltar que según el Brasil es un país preminentemente urbano (87% en 2018) como producto de un fenómeno iniciado en los cincuenta, en tanto que Bolivia también lo es, aunque con niveles mucho menos acentuados (69% en 2018) y con un proceso más tardío que comenzó a invertir estos porcentajes solo desde 1984. Asimismo, la estructura demográfica boliviana en 2018 cuenta con una población menos envejecida, en la que el aglomerado de personas con edad hasta 14 años alcanza al 31% del total y entre los de hasta 24 años al 50%, mientras que en la brasileira esta proporción solo alcanza al 21% y al 37% respectivamente. Además, la tasa de fertilidad en 2018 por cada mujer boliviana (2,80) es también más alta que en la brasileira (1,70), aunque la tasa de mortalidad infantil también es mayor con 22/1000 frente a 13/1000, respectivamente (UNESCO, 2019).

En términos económicos correspondientes a la gestión 2014, el tamaño de la economía de un país industrializado como Brasil, miembro del grupo de países denominados emergentes (BRICS), con un Ingreso Bruto Nacional (IBN) de 1.772,6 mil millones de dólares americanos (USD) y un Ingreso Bruto Nacional Per Cápita (IBNPC) de 15.615 USD, supera en 53 veces el IBN de Bolivia y en 2.4 veces su IBNPC, con 33,2 mil millones de USD y 6.465 USD, respectivamente (BRUNNER, 2016).

Por otra parte, Bolivia es el segundo país de Latinoamérica con el más alto Crecimiento de la Tasa Anual del PIB (CTAPIB) en los últimos años, con un promedio de 5,3% para el periodo 2011 – 2015, producto de la nueva política económica iniciada en 2005 y basada principalmente en las nuevas regalías e impuestos de la exportación de hidrocarburos, fundamentalmente hacia el Brasil e iniciada desde 1999. Mientras que en el caso brasileiro el

CTAPIB solo alcanza al 1,0 % para el periodo respectivo. Para el periodo 2000 – 2015, el promedio de las tasas de CTAPIB fueron de 4,2 % y 2,9 % respectivamente (BRUNNER, 2016).

No obstante, en términos absolutos existe una amplia diferencia del CTAPIB entre ambos países, como vimos anteriormente, las diferencias nos remiten a dos economías con brechas gigantes, que hacen de Brasil un país reciamente capitalista y hasta cuasi imperial, tornándose Bolivia en un país con una economía pequeña con menos capitalismo transnacional, potencialmente dependiente de la cooperación internacional e inestable en cuanto sostenida fundamentalmente en la variabilidad del precio internacional del petróleo, aunque paradójicamente sean los incrementos de estos recursos los que hayan dado las condiciones de una mayor soberanía al país durante la última década de bonanza.

De hecho, la tasa de pobreza total en 2018 alcanzaba a 33,2 en el caso boliviano y solo a 19,4, mientras que en la tasa de pobreza extrema a, 14,7 y 5,4 respectivamente (CEPAL, 2019). Por último, cabe resaltar que el caso brasilero se encuentra entre uno de los países con mayor desigualdad económica del mundo en 2018, con un índice Gini de 0,540/1, en tanto que el caso boliviano presenta un índice relativamente menor de 0,438/1, una característica común a la región latinoamericana (CEPAL, 2019). Aunque, Brasil mantiene un nivel medio alto en el Índice de Desarrollo Humano en 2014 con 0,755/1, mientras que Bolivia solo llega al 0,662/1 (BRUNNER, et al., 2016).

De la misma manera es necesario resaltar que según el FMI Bolivia es el país de Suramérica con la tasa más alta de trabajo informal en torno al 80% de su población económicamente activa.

TABLA 1 – CARACTERÍSTICAS GENERALES

	Bolivia	Brasil
Territorio en millones de Km2	1,09	8,5
Municipios	339	5.570
Población en millones (2018)*	11,353	209,469
Densidad (2018)*	10,4	24,6
Población urbana como % del la población total (2018)*	69	87
Población hasta 14 años de edad como % del total (2018)*	31	21
Población hasta 24 años de edad como % del total (2018)*	50	37
Ingreso bruto nacional en billones US\$ (2014)***	32	1.772
Ingreso bruto nacional per capita en US\$ (2014)***	6.465	15.615
% Crecimiento PIB (2000 – 2015)***	4,2	2,9
% Crecimiento PIB (2011 – 2015)***	5,3	1
Tasa de pobreza total (2018) **	33,2	19,4
Tasa de pobreza extrema (2018) **	14,7	5,4
Índice de desigualdad Gini (2018) **	0,438	0,54
Índice de Desarrollo Humano (2014)***	0,662	0,755

FUENTE: Unesco (2019)*, ** Cepal (2019), Brunner et al. (2016)***.

Asimismo, con el gasto en educación proporcional al PIB entre 2005 y 2016 en los dos países, en torno a una media de 5%, los dos países se encuentran entre los más altos de la región, incrementándose significativamente en el caso boliviano desde 1995, año en el que se imolementara la reforma educativa, mientras que en el caso brasileiro también tuvo un despunte entre 1996 y 1998 para volver en 2005 entre los primeros escaños de la región. Asimismo, el gasto público en educación como parte del gasto público total en los casos boliviano y brasileiro represento en 2015 alrededor del 16%, frente a otros casos como el chileno o peruano en el que llegan aproximadamente al 20% (BANCO MUNDIAL, 2019).

Cabe reseñar que los procesos de industrialización no necesariamente están correlacionados a los procesos educacionales públicos, por lo que avances educativos pueden acontecer indistintamente de los grados de industrialización según cada contexto y periodo particular, en tanto que se trata de dos procesos que devienen de vertientes alternas, no obstante de que también pueden ser interdependientes (CARL, 2012).

Es posible convenir con que el modelo educacional brasileiro en la segunda mitad del siglo XX, estuvo principalmente impulsado como “una variable dependiente del desarrollo económico”, en tanto que en el caso boliviano la expansión educativa constituía una variable más autónoma propulsada por los procesos políticos (RAMA, 1989, p. 47-48).

Sin embargo, aún es posible observar a los procesos sociales y educacionales en estos dos países, con cierta autonomía relativa con respecto a sus diferenciales procesos industriales, aunque estos sean cada vez más influyentes en el desenvolvimiento capitalista.

De hecho, la brecha entre el índice de desigualdad en educación y el índice de desarrollo humano en los dos países en 2014 ascendía a 0,2. Por su parte, la media de años de escolarización de la población mayor de 25 años alcanzaba en 2014 a 8,68 en el caso boliviano y solo a 7,60 en el brasileiro. Incluso, el porcentaje del total de la población con escolaridad en educación superior de nivel completo ISCED 5 (terciario ciclo corto) o superior mayor de 25 años en 2015 correspondía a 24,01% en el caso boliviano y solo a 13,56% en el brasileiro y la población con escolaridad en educación superior de nivel completo ISCED 5 (*bacharel* o licenciatura) o superior mayor de 25 años en 2015 correspondía a, 19,63% y solo a 15,35% respectivamente (UNESCO, 2019). Una cuestión sorprendente que solo puede ser comprendida desde una observación a las condiciones históricas de la educación en cada país, aunque en el caso brasileiro estuvo siendo remontado, alcanzando en 2014 a una tasa bruta de matrícula en educación de 46% mientras que en el caso boliviano solo llegaba al 39% (BRUNNER, 2016).

Por cierto según la CEPAL, la población mayor de 25 años con estudios superiores concluidos en la región (terciarios o universitarios) en 2011, estaba asociada significativamente al

nivel de ingresos, que en el caso brasileiro era aún mayor, alcanzando solo al 1,5% del 30% inferior en ingresos, al 4,05% del 30% de medianos ingresos y al 23,51% del 40% con altos ingresos. Mientras que en el caso boliviano esta tasa alcanzaba al 4,74% del 30% inferior en ingresos, al 9,46% del 30% de medianos ingresos y al 23,51% del 40% con altos ingresos (CEPAL, 2013), cifras que se mantendrán constantes al menos hasta 2015 (CEPAL, 2018).

2. ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y EDUCATIVA

Una principal consideración para discernir los sistemas educacionales de Bolivia y Brasil nos remite a sus respectivas organizaciones políticas administrativas, en cuanto estas formas estatales contienen los marcos institucionales generales de la educación en cada país.

Por un lado, visibilizamos un reciente Estado ‘plurinacional’ boliviano (2009), orientado discursivamente al reconocimiento de la autodeterminación de las ‘naciones y pueblos indígenas originarias campesinas’ que habitan el país, con una organización que ha quedado a medio camino, entre: un proyecto autonomista con varios niveles, Plurinacional, Regional, Departamental, Municipal e Indígena (9 departamentos, 1 región, 339 municipios, 5 territorios indígenas consolidados y varios otros que se encuentran en proceso de tramitación) que no alcanza a ser un federalismo; y un modelo unitario centralista nacionalista reductivo de la diversidad, aunque en última instancia, el modelo unitario se imponga al autonómico.

Por otro lado, observamos una República Federativa brasileira (1988), que intenta lidiar con la administración de una unión nacional con una diversidad no solo demográfica, sino también geográfica, de dimensiones continentales, a partir de una compleja articulación de diferentes niveles organizativos, Unión, Federal, Estadual, Municipal. (5 Regiones, 27 Estados, 5.570 Municipios).

Consiguientemente, los sistemas educativos en estos países también se encuentran anclados a estos horizontes políticos administrativos y a sus desafíos de vinculación, en tanto que se constituyen como estructuras ‘nacionales’.

En el caso brasileiro, algunas de las complejas implicaciones del pacto de la República Federal devinieron en lo que se viniera a denominar de una histórica “dupla red” educativa en dos sentidos, generada ya en el año 1834 del periodo Imperial (1824-1891) y que continuo en la República (1891): una dupla red “administrativa” que disociaba la administración de la primaria a los municipios y la secundaria y superior a los estados federales y la unión nacional; y una dupla

red “social” entre señores y esclavos o libertos, “entre derecho versus privilegio”, extendida posteriormente con la consolidación de una mayor demarcación entre educación privada y pública (cf. CURY, 2016), con sus particulares complejidades entre demanda y oferta entre estos dos tipos de administraciones. Complementariamente, cabe denotar la existencia de desigualdades educativas y socioeconómicas entre regiones del país, que podrían resumirse en una segmentación entre dos espacios, por un lado las regiones menos privilegiadas de Norte y Noreste y por otro lado, las regiones Centro oeste, Sudeste y Sud. En las últimas tres décadas, desde la Constitución de 1988 y Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996, tanto la bifurcación de esta dupla red, así como las brechas regionales, están siendo contrarrestadas por la gestación y promoción de regulaciones y políticas educativas orientadas a la concreción de un esperado e “inéquito sistema nacional de educación”, que desde la última década, a partir de 2009, al menos ya “existe como concepto y como positivación jurídica” (CURY, 2016, p. 14).

En el caso boliviano, su histórica bifurcación social poscolonial entre mundos urbanos y rurales trasladara también esta demarcación a la estructura educativa, dividiéndola en una educación urbana y una rural, distinción asociada a jerarquías socioculturales desfavorables para las regiones indígenas campesinas, acentuadas también posteriormente por las simultáneas y significativas desigualdades pedagógicas y sociales entre instituciones educativas públicas y privadas (TALAVERA, 2010). Complementariamente, es preciso señalar que las principales desigualdades educativas y socioeconómicas regionales giran alrededor de dos radios, uno central constituido por las regiones Centro Este, Centro y Centro Oeste, que conforman el eje central, con más privilegios y uno periférico en las regiones Norte y Sur. Esta situación está también siendo revertida, por lo menos hace dos décadas, desde la reforma Constitucional de 1995 y la Reforma Educativa de 1994, intensificando en la última década la consolidación de una estructura educativa universal y relativamente descentralizada, con la gestación del Sistema Plurinacional de Educación (2010), un desafío que aún está esperando hacerse realidad.

Por su parte, las políticas educativas en el lado brasileiro devienen de varias instancias. Además de las nociones primordiales establecidas para la educación en la Constitución Federal brasileira, su organización a nivel nacional, denominado también de nivel de la Unión o Federal, está regulada principalmente por la LDNEB, que da las coordenadas centrales para la institucionalidad educativa. Además de un instrumento creado por esta misma ley denominado de Plan Nacional de Educación, que provee los senderos educacionales generales por un periodo aproximado de una década. Asimismo, en el plano de las regulaciones curriculares, se ha generado un instrumento denominado de Directrices, para establecer parámetros mínimos, sea

para el caso de los currículos de la Educación Regular o para los cursos de Formación Inicial y Continuada de Profesores.

Complementariamente, es necesario relevar la existencia de una institución fundamental para la educación brasileira a nivel nacional, se trata de la figura del Consejo Nacional de Educación (CNE), conformado por representantes del gobierno, profesionales especialistas en educación designados por los gobiernos y representantes de las organizaciones educativas del país¹⁸⁵, puesto que este CNE creado desde 1995, entre otras tareas como el acompañamiento del desarrollo de los planes nacionales o de las evaluaciones educativas, tiene la potestad de elaborar oficialmente las múltiples Directrices educativas mediante la emisión de Resoluciones del CNE. Valga señalar complementariamente que en el nivel Estadual y Municipal existen los respectivos Consejos Estaduales de Educación creados desde 1961 y los Consejo Municipales de Educación desde 2018. Valga destacar que los últimos gobiernos pos PT han mermado el alcance de este órgano, centralizando estas potestades en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

En el lado boliviano, dada su centralización, las políticas educativas son elaboradas principalmente desde el órgano ejecutivo, sea por medio de Decretos Supremos emitidos por el presidente o Resoluciones Ministeriales elaboradas por los ministros de educación. Aunque principalmente, es desde el Ministerio de Educación, desde donde se resuelve todo en materia educativa local con un alcance a todo el territorio nacional mediante su ejecución por las Direcciones Departamentales de Educación (DDE) que son directamente dependientes de este Ministerio. Los municipios y los gobiernos departamentales solo tienen una competencia exclusiva para otorgar las condiciones de infraestructura a los establecimientos escolares.

3. CARACTERÍSTICAS EDUCACIONALES

En cuanto a la estructura y matrícula de la educación regular, es posible advertir que la educación regular brasileira desde 2009 se encuentra concebida como un todo denominado “Educación Básica”, que cobija varios sub niveles: a la Educación Infantil (2 años), Fundamental (6 años iniciales y 3 años finales) y Medio (3 años). Por su lado, la educación boliviana desde 2010 está constituida por los niveles de la Educación Inicial en Familia Comunitaria (2 años), Primaria Comunitaria Vocacional (6 años) y Secundaria Comunitaria Productiva (6 años).

¹⁸⁵ El CNE se encuentra conformado por 2 Cámaras con 12 representantes cada una, la Cámara de la Educación Básica (CEB) y la Cámara de la Educación Superior (CES), que aglomeradas conforman el Consejo Pleno (CP).

CUADRO 1 – ESTRUCTURA Y GRADOS POR EDAD DE LA EDUCACIÓN REGULAR

Edad	Bolivia		Brasil	
4	Educación Inicial en	1°	Infantil	1°
5	Familia Comunitaria	2°		2°
6	Educación Primaria	1°	Nivel Fundamental	1°
7	Comunitaria	2°	(años iniciales)	2°
8	Vocacional	3°		3°
9		4°		4°
10		5°		5°
11		6°	Nivel Fundamental	6°
12	Educación	1°	(años finales)	7°
13	Secundaria	2°		8°
14	Comunitaria	3°		9°
15	Productiva	4°	Nivel Medio	1°
16		5°		2°
17		6°		3°

FUENTE: Elaboración propia.

Según el Censo escolar (BRASIL, 2019c), la matrícula total de la educación básica brasilera en 2018 (educación infantil, nivel fundamental, nivel medio, educación de jóvenes y adultos, educación profesional y educación especial) ascendía a 48.455.867 estudiantes y se encontraba principalmente en el sector público, distribuyéndose en 47,7% en la red municipal, 32,9% en la estadual y 0,8% en la federal. Por su parte, el sector privado detentaba el 18,6%. Asimismo, la amplia mayoría de las matriculas se encontraban en escuelas urbanas alcanzando a un 88,7%. A su vez la mayor parte de las matriculas de la red privada se encuentran exclusivamente en el área urbana con un 99% de sus estudiantes.

Del total de matrículas de la educación básica, el nivel fundamental cobijaba 27.183.970 matriculas, mientras que el nivel medio atendía a 7.709.929.

Asimismo, la matrícula de los años iniciales de nivel fundamental sumaba 15.176.420 estudiantes y se encontraba también principalmente en el sector público, distribuyéndose en 67,76% en la red municipal, 13,38% en la estadual y 0,05% en la federal. Por su parte, el sector privado detentaba el 17,36% y el sector privado con convenio el 1,45%. Por su lado, la matrícula de los años finales de nivel fundamental totalizaba a 12.007.550 estudiantes y se encontraba también principalmente en el sector público, distribuyéndose en 42,8% en la red municipal, 41,9% en la estadual y 0,1% en la federal. Es curioso destacar que la proporción de dependencia varia bastante de un estado a otro, pasando gradualmente de algunos en los que se llega a la totalidad de su matrícula en dependencia municipal a otros en la estadual. Por su parte, el sector privado detentaba el 14,2% y el sector privado con convenio el 0,9%.

Por otra parte, la matrícula de nivel medio alcanzaba a 7.709.929 estudiantes y se encontraba también principalmente en el sector público, distribuyéndose en 84,7% en la red

estadual, 0,5% en la municipal y 2,7% en la federal. Por su parte, el sector privado detentaba el 11,4% y el sector privado con convenio el 0,7%.

Complementariamente es importante denotar que en la educación profesional existían 1.903.230 matriculas, de las cuales 894.862 pertenecen a la modalidad subsecuente, 584.564 a la integrada al nivel medio, 354.346 a la concomitante al nivel medio, 34.313 a la FIC y 35.145 a la EJA de nivel medio.

Por su parte, en Bolivia, la nueva estructura del subsistema de Educación Regular implementada desde 2013, en el marco de la nueva legislación educativa de 2010, comprende la Educación Inicial en Familia Comunitaria (4 y 5 años), Primaria Comunitaria Vocacional (6 a 11 años) y Secundaria Comunitaria Productiva (12 a 17 años).

Según el portal de estadísticas del Ministerio de Educación, la matrícula de educación regular en 2018 fue de 2.870.794 estudiantes (no están incluidos los de la educación especial, ni de adultos, que no son considerados como parte de la educación regular), de los cuales 2.541.698 (88,54 %) se encuentran mayoritariamente en el sector público (88,54%) y 2.026.991 (70,61 %) en el área urbana. Corresponden al nivel Inicial 353.898 (85%), al de primaria 1.370.726 (90%) y al de secundaria 1.146.170 (88%).

Una cuestión que resulta relevante a destacar, con datos oficiales de la matrícula en la gestión 2018, es la diversidad de los niveles administrativos de dependencia de las escuelas que existen en la experiencia brasilera, que cobija al nivel fundamental mayoritariamente en la administración municipal, mientras que en el nivel medio esta dependencia es fundamentalmente estadual. Asimismo, denótese que la matricula en el área rural en la experiencia brasilera alcanza aproximadamente al 10%, mientras que en la boliviana todavía llega al 30%. De la misma forma, si consideramos el porcentaje de la matrícula de primaria (años iniciales y finales de Fundamental) y secundaria (Medio) en escuelas públicas, podemos observar que en el caso brasilero este solo alcanza al 71%, en tanto que el boliviano llega a 85%.

TABLA 2 – MATRICULA Y DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DE EDUCACIÓN REGULAR 2018

Bolivia				Brasil			
Matrícula	2.870.794	%	Dependencia	Matrícula	35.873.197	%	Dependencia
Total		Pública	administrativa	Total		Pública	administrativa
Inicial	353.898	85%	Nacional	Infantil	5.101.935	72,3%	71,6% (Municipal)
Primaria	1.370.726	90%		(<i>creche</i>)			0,64% (Estadual)
Secundaria	1.146.170	88%					0,05% (Federal)
				Infantil	3.587.292		
				(pre escuela)			
				Fundamental	15.176.420	81,19%	67,76% (Municipal)
				(años			13,38% (Estadual)
				iniciales)			0,05% (Federal)
				Fundamental	12.007.550	44,8%	42,8% (Municipal)
				(años			41,9% (Estadual)
				finales)			0,1% (Federal)
				Medio	7.709.929	87,09%	84,7% (Estadual)
							0,5% (Municipal)
							2,7% (Federal)

FUENTE: Elaboración propia con base en (BRASIL, 2019c) y BOLIVIA (s/d).

Por otra parte, la tasa neta de matrícula boliviana en 2017 supera ligeramente a la brasilera en todos los tres niveles de la educación regular, siendo en pre primaria de 86,46% y 73,54%, en primaria¹⁸⁶ 96,30 y 90,88% y en secundaria de 81,73% y 76,19% respectivamente. Asimismo, resulta importante destacar que la tasa neta del nivel pre primaria en ambos países, ha venido incrementándose rápidamente en torno a un 20% durante el quinquenio 2013-2017, en tanto que las de primaria y secundaria se han mantenido constantes durante este mismo periodo (UNESCO, 2019).

No obstante, en términos absolutos existían en 2017 aún 616.356 adolescentes que se encontraban fuera de la escuela en Brasil, así como 67.259 en Bolivia, cifras que curiosamente y desgraciadamente han venido incrementándose en torno a un 35% y 160% desde 2011, cuando se encontraban en, 472.147 y 26.752 respectivamente. De la misma manera, según los datos disponibles, en el caso boliviano habían en 2011, 71.018 niños que se encontraban fuera de la escuela y que llegaban a ser 95.364 en 2018, incrementándose aproximadamente en un 20% (UNESCO, 2019).

De la misma manera, el porcentaje de adultos matriculados en programas de educación formal de primaria y secundaria en 2017, correspondía en la experiencia boliviana a 6,94% y 0,63%, mientras que en la brasilera a 12,2% y 4,83% respectivamente, revelándonos este desfase que aún aqueja a los dos países pero que en Brasil resulta aún mayor.

¹⁸⁶ La Unesco considera como primaria en Brasil a todas las cinco series del nivel fundamental (a las series correspondientes entre 6 y 10 años de edad) y para Bolivia a todas las series del nivel de primaria comunitaria vocacional (entre 6 y 11 años de edad). Ya la pre-primaria corresponde a las series comprendidas entre los 4 y 5 años de edad. Asimismo el nivel terciario corresponde a las series comprendidas entre los 18 y 22 años de edad.

Por otra parte, la tasa de alfabetización de la población entre 15 años y 24 años (Bol. 2015 - Br. 2018) corresponde a 99,4% en el caso boliviano y a 99,2% en el brasilero, que en términos absolutos significan 12.547 y 269.241 personas, mientras la tasa de alfabetización de la población de más de 65 años (Bol. 2015 - Br. 2018) corresponden al 67,47% y 78,54% respectivamente. Asimismo, la cantidad de población analfabeta mayor de 25 años (Bol. 2015 - Br. 2018) representan 0.55 y 11.167 millones de personas respectivamente (UNESCO, 2019). Cabe resaltar que los esfuerzos bolivianos en esta tarea durante las últimas cinco décadas han sido bastante comprometidos, consiguiendo remontar estas cifras de manera significativa, especialmente entre las mujeres, aunque como podemos observar, el devenir histórico boliviano aún presenta un déficit en la tasa de alfabetización que tienen los aglomerados de población con edad avanzada.

TABLA 3 – CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS

	Bolivia	Brasil
Efecto de la desigualdad educativa en comparación al IDH (2014)*	0,2	0,2
Media de años de escolarización de la población total > 25 (2015)	8,68	7,6
% Tasa neta de matrícula de pre-primaria (2017)	86,46	73,54
% Tasa neta de matrícula de primaria (2017)	96,3	90,88
% Tasa neta de matrícula de secundaria (2017)	81,73	76,19
% de adultos matriculados en programas de educación formal de primaria (2017)	6,94	12,2
% de adultos matriculados en programas de educación formal de secundaria (2017)	0,63	4,83
% Tasa bruta de matrícula de terciario (2017)	s/d	51,34
% Tasa bruta de matrícula de terciario (2014)*	39	46
% población > 25 años según nivel completo (ISCED 5 o superior) (2015)	24,01	13,56
% población > 25 años según nivel completo (ISCED 6 o superior) (Bol. 2015 - Br. 2016)	19,63	13,35
% Tasa de alfabetización de la población entre 15 y 24 años (Bol. 2015 - Br. 2018)	99,4	99,2
% Tasa de alfabetización de la población total > 15 años (Bol. 2015 - Br. 2018)	92,46	93,23
% Tasa de alfabetización de la población total > 65 años (Bol. 2015 - Br. 2018)	67,47	78,54
Cantidad de población analfabeta entre 15 y 24 años (Bol. 2015 - Br. 2018)	12.547	269.241
Cantidad de población analfabeta en millones > 25 años (Bol. 2015 - Br. 2018)	0,55	11,167

FUENTE: Elaboración propia con base en Unesco (2019), Brunner et al. (2016)*.

LEYENDA.- La Unesco considera como primaria en Brasil a todas las cinco series del nivel fundamental (correspondientes entre 6 y 10 años de edad) y para Bolivia a todas las series del nivel de primaria comunitaria vocacional (entre 6 y 11 años de edad). Ya la pre-primaria, corresponde de forma común a las series comprendidas entre los 4 y 5 años de edad. Asimismo, el nivel terciario corresponde a las series comprendidas entre los 18 y 22 años de edad.

En el ámbito concerniente a los profesores de educación regular, además de las grandes diferencias en términos absolutos, es posible observar que los profesores del nivel de primaria en el caso brasileiro se han ido incrementando ligeramente en los últimos cinco años pasando de 789.575 en 2012 a 796.457 en 2017, mientras que en el caso boliviano la tendencia ha sido inversa disminuyendo en el último quinquenio, de 82.716 en 2012 a 77.809 profesores en 2017. En términos proporcionales este incremento brasileiro es mucho menos significativo que el decrecimiento boliviano. Ya en el caso de los profesores de secundaria, estos en el caso boliviano han pasado de 57.155 en 2013 a 65.369 en 2017, mientras que en el caso brasileiro, fueron decreciendo ligeramente de 1.441.306 en 2013 a 1.382.343 en 2017, luego de que se incrementaran significativamente en el primer quinquenio del actual siglo y de forma constante hasta 2012 (UNESCO, 2019). Con todo, en el caso brasileiro se trata más de una redistribución, puesto que desde principios del actual siglo, el total de profesores casi se ha mantenido en la misma cantidad que constaba en 2002 ya con aproximadamente 2,2 millones (UNESCO, 2019), en tanto que en el caso boliviano el total de profesores se ha incrementado en alrededor de 50% desde 2001, cuando se encontraba en 91.782 y hasta en 100% desde 1987 con 72.104 (TALAVERA, 2011, p. 199).

Consiguientemente, el número de estudiantes por maestro en 2017 en Bolivia y Brasil corresponde en pre-primaria a 31,75 y 16,48, en primaria a 17,59 y 20,22 y en secundaria a 18,09 y 16,72. Complementariamente, resulta importante señalar que estos índices vienen reduciéndose desde las últimas dos décadas, considerando que en el año 2000 los dos países se encontraban en torno a 25 en primaria y 20 en secundaria. No obstante, las experiencias brasilera y boliviana, junto a las de la mayoría de la región (con excepciones de Cuba, Costa Rica, Uruguay y Perú), aún se encuentran a una distancia considerable de los países europeos y escandinavos que en media de los dos niveles de primaria y secundaria alcanzan aproximadamente a 13 y 11 estudiantes por cada profesor respectivamente, siendo que en países africanos este mismo índice sube a más de 30 estudiantes (UNESCO, 2019). Es decir, que aún es necesario insertar en la carrera magisterial a muchos más profesores.

A su vez, el porcentaje de profesores mujeres en nivel primario alcanza niveles altos en el caso brasilero (88,66%), decreciendo ligeramente desde 2002 (92,61%), mientras que en el caso boliviano esta mayoría es menor (64,88%). En el nivel de secundaria, estos porcentajes corresponden a 63,63% y 52,05% respectivamente, aunque se debe denotar que la experiencia brasilera ha venido disminuyendo este porcentaje desde un 80% en el que se encontraba en 2002. Es decir que en general, el magisterio brasilero de primaria y secundaria es significativamente más femenino que el boliviano, que por cierto se mantiene con estas proporciones al menos desde las últimas dos décadas y es uno de los países con menos proporción de mujeres profesoras de la región¹⁸⁷.

TABLA 4 – CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES

	Bolivia	Brasil
Total de profesores de educación primaria (2017)	77.809	796.457
Total de profesores de educación secundaria (2017)	65.369	1.382.343
% de profesoras mujeres en educación primaria (2017)	64,88	88,66
% de profesoras mujeres en educación secundaria (2017)	52,05	63,63
Numero de estudiantes por maestro - pre-primaria (2017)	31,75	16,5
Numero de estudiantes por maestro - primaria (2017)	17,59	20
Numero de estudiantes por maestro - secundaria (2017)	18,09	16,72

FUENTE: Elaboración propia con base en Unesco (2019).

LEYENDA.- La Unesco considera como primaria en Brasil a todas las cinco series del nivel fundamental (correspondientes entre 6 y 10 años de edad) y para Bolivia a todas las series del nivel de primaria comunitaria vocacional (entre 6 y 11 años de edad).

¹⁸⁷ La Unesco (2009) sugiere que la tasa de mujeres profesoras esta correlacionada positivamente con las tasas de matrícula de mujeres en cursos de formación de profesoras.

En suma, es posible sostener que la experiencia brasilera, como producto de su economía, brinda a pesar de una intensa desigualdad, mínimos de condiciones materiales más favorables que las que se ofrece en Bolivia. No en tanto y de manera relativa, los indicadores educacionales bolivianos parecen generalmente superar con márgenes estrechos a los brasileiros. No obstante existen varios matices, que nos advierten de la complejidad de la comparación genérica. En primera instancia, es posible deducir que las estructuras, sociopolíticas conservadoras, demográficas urbanas, económicas capitalistas avanzadas, tanto como educacionales desiguales, puedan tener efecto en modular las alternativas de la vida escolar de gran parte de la población, presionando a tener una temprana entrada al mercado de trabajo, mayor aún en las clases desfavorecidas, así como a limitaciones en el acceso a una educación, pública, gratuita y de calidad.